

# **RELATOGRAMAR L'APRENTATGE**

La relatoria gràfica com a mètode  
d'avaluació dels aprenentatges i d'acompanyament al procés creatiu  
al batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny.

---

**JORDI MATOSAS VILAJOLIU**

Tutor: Joan Albert Ros

---

**Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat**

Especialitat Dibuix (G7)

2019–2020



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

---

## RESUM

És habitual en l'educació artística de l'ESO i el batxillerat trobar propostes pedagògiques que se centren en les habilitats tècniques i els resultats i no en el procés creatiu i la seva anàlisi. Atès que la manera d'avaluar determina la manera d'aprendre, l'objectiu d'aquest treball ha estat elaborar una proposta pedagògica que introdueixi la funció reguladora de l'avaluació al batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny i ho faci a través de processos propis del seu àmbit: la creativitat visual. Per a tal propòsit, la recerca s'ha centrat en mètodes de registre i reflexió com els quaderns d'esbossos, els diaris de classe, les carpetes d'aprenentatge i el pensament visual. El disseny de la proposta sistematitza l'ús de la relatoria gràfica per comunicar els aprenentatges i el del diari visual per registrar-los durant el seu desenvolupament. S'ha anomenat relatograma\* d'aprenentatge a aquesta eina. Es tracta d'una síntesi visual i reflexiva de l'aprenentatge orientada a consolidar la importància del procés creatiu i l'autonomia de l'aprenent.

## ABSTRACT

*It is common in Secondary and in High School art education to find pedagogical proposals that focus on technical skills and results but not on the creative process and its analysis. Since the way of evaluating determines the way of learning, the aim of this project has been to elaborate a pedagogical proposal that introduces the regulatory function of the evaluation of Visual Arts and Design in High School and does it through specific techniques related to its field: visual creativity. In order to achieve this purpose, the research has focused on recording and reflective methods such as sketchbooks, class diaries, learning portfolios and visual thinking. The design of the proposal systematizes the use of graphic recording to communicate learning and the visual diary to record them during their development. This tool has been called a learning relatogram\*. It is a visual and reflexive synthesis of learning oriented to consolidate the importance of the creative process and the autonomy of the learner.*

---

## PARAULES CLAU

Avaluació formadora, carpeta d'aprenentatge, procés creatiu, metacognició, pensament visual, relatoria gràfica.

## KEYWORDS

*Formative evaluation, learning portfolio, creative process, metacognition, visual thinking, graphic recording.*

---

**\*Relatograma** és un terme proposat per Carla Boserman (2014) per referir-se a un tipus de relatoria gràfica. Sorgeix de la conjunció dels termes relat i diagrama. Ella hi afegeix el prefix # per fer referència a la seva dimensió digital.

**\*Relatogram** is a word created by Carla Boserman (2014) and it refers to a type of graphic recording. It comes from the conjunction of the terms "story" (relato in spanish) and "diagram". She adds the prefix # to refer to its digital dimension

# ÍNDEX DE CONTINGUTS

<b>0. RECONSTRUCCIÓ REFLEXIVA DE L'APRENENTATGE</b>	03
<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	06
<b>2. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA</b>	08
2.1. Context	08
2.1.1. El centre	08
2.1.2. El projecte educatiu	08
2.1.3. L'ensenyament-aprenentatge de les arts visuals	09
2.2. Diagnòstic	11
2.3. Justificació del tema	13
2.4. Preguntes de recerca	14
<b>3. MARC TEÒRIC</b>	15
3.1. La importància del procés: els quaderns d'esbossos	15
3.2. Dibuixar per aprendre: el pensament visual	17
3.3. Registrar el que succeeix a l'aula: els diaris de classe	19
3.4. Reconstruir el procés: carpetes d'aprenentatge	21
<b>4. PROPOSTA DE MILLORA PEDAGÒGICA</b>	23
4.1. Introducció a la proposta	23
4.2. Objectius de la proposta	24
4.3. Disseny de la proposta	24
4.3.1. Enfocament didàctic	25
4.3.2. Objectius didàctics	26
4.3.3. Estructura	27
4.3.4. Procediment	29
4.3.5. Competències	31
4.3.6. Criteris i indicadors d'avaluació	32
4.4. Implementació de la proposta	35
4.4.1. Temporització	35
4.4.2. Orbitació	35
4.4.3. Activitat inicial	36
4.4.4. Assignatures i continguts clau	36
4.5. Viabilitat de la implementació	37
4.6. Avaluació de la proposta	38
<b>5. CONCLUSIONS</b>	43
<b>6. REFERÈNCIES</b>	45
<b>7. ANNEX</b>	47

## RECONSTRUCCIÓ REFLEXIVA DE L'APRENTATGE

---

Les pràctiques en un centre educatiu suposen un punt d'inflexió en la trajectòria de l'aprenentatge inicial de la formació docent. No es tracta solament d'aplicar uns coneixements adquirits en la resolució mecànica i lineal d'un problema. Tampoc de reproduir un assaig en un context diferent. Es tracta més aviat d'anar equipat amb una sèrie de recursos per afrontar una situació totalment nova i de caràcter dinàmic, ja que aquesta és canviant i plena de retorns, tant pel que fa al context on es desenvolupa com per les persones que l'habiten. Les pràctiques poden concebre's com el final d'un aprenentatge i l'inici d'un de nou. Ser docent, doncs, suposa un diàleg constant entre ensenyar a aprendre i aprendre a ensenyar.

En el cas present, l'observació i intervenció dutes a terme durant el Pràcticum han tingut lloc en dos cursos acadèmics diferents. El fet de cursar el màster per la via lenta ha permès copsar la realitat del centre de pràctiques mitjançant dues instantànies més separades en el temps de l'habitual. Això ha comportat tres aspectes destacables: poder observar la pràctica docent amb grups classe diferents, veure l'evolució d'algun d'aquests grups i poder traçar un arc més sòlid pel que fa a la interpretació dels fets i la posterior elaboració d'un diagnòstic.

L'observació i acompanyament a un mentor permet adonar-se ràpidament de les competències que cal desenvolupar com a docent més enllà del marc teòric après. Són aquelles relacionades amb la praxi. La improvisació és una de les primeres habilitats que cal activar i per fer-ho és interessant tenir clar sobre quins paràmetres fer-ho. Sens dubte serà sobre tots aquells apresos a les diferents assignatures i ara sotmesos a una avaluació crítica en un context real. Altres destreses necessàries que s'obriran camí seran, tal com sintetitza Perrenoud (2004, p.189): una bona comunicació oral, la gestió de situacions d'aprenentatge, la capacitat de motivar l'alumnat, la cooperació entre docents, la gestió de la comunitat, el diàleg amb les famílies i afrontar els dilemes ètics de la professió.

L'observació d'un mentor també funciona com un mirall que ens projecta una imatge del futur. La distància permet entendre què pot aportar l'experiència i quins perills pot comportar el pas del temps. Estar atent a les necessitats de cada època demana exigència i compromís, ja que caldrà afrontar i saber gestionar la pròpia formació al llarg del temps (Perrenoud, 2004, p.189). Cal entendre aquesta formació contínua des d'una perspectiva molt àmplia. Si es parteix de la idea que en la societat actual l'aprenentatge està fortament determinat per la capacitat docent de coordinar les interaccions que esdevenen en els diferents contextos on els alumnes aprenen (Aubert *et al.*, 2008), és interessant conèixer al màxim aquests espais. Especialment en l'actual societat de la informació i el coneixement on aquests s'amplien i es reproduïxen constantment en l'esfera digital.

Tenir coneixement de múltiples contextos facilita el disseny d'activitats significatives. Seguint aquesta idea, la unitat didàctica implementada a l'assignatura de Cultura Audiovisual ha reflexionat sobre els cànons de representació corporal tot aprenent de la història de l'art, el disseny i la publicitat per

transferir una mirada crítica sobre les imatges quotidianes d'Instagram, plenes de potència performativa i habitualment consumides amb passivitat.

Però a vegades aquests contextos són imprevisibles. N'és un exemple ben clar l'estat d'alarma que s'ha decretat a la meitat de les pràctiques a conseqüència de la crisi sociosanitària de la COVID-19. La pandèmia ha capgirat tots els espais i la manera d'habitar-los. L'escola, principal entorn de l'aprenentatge, ha desaparegut. En la seva absència han emergit les seves fortaleeses i les seves debilitats. Un dels temes més discutits ha estat la seva funció igualadora, ja que la COVID-19 no afecta a tothom per igual, la classe i el gènere influeixen en les condicions laborals de les famílies i els recursos disponibles a les llars durant el confinament. I és que més enllà del capital econòmic i social de les famílies, la desigualtat en termes educatius també té molt a veure amb el seu capital cultural (Tarabini, 2020).

L'Ingrid Guardiola comentava fa poc en un article la seva experiència com a docent virtual durant el confinament. Entre altres aspectes es qüestionava la importància del fora de camp –en termes cinematogràfics, tot allò que forma part de l'escena però que no es veu a l'enquadrament. I deia:

En el context de la sala del cinema tot està preparat per a la semàntica, és a dir, per forçar trobar un sentit a aquella imatge, sense fora de camp físic, a les fosques, només amb el pensament dels mateixos espectadors com a recurs. En les videoconferències l'entorn de l'espectador esdevé pura sintaxi, i el meu rostre és un element més de la concatenació de significants i objectes de l'habitació de l'altre. No es pot lluitar contra tant de fora de camp (2020).

L'escola també juga un paper important com a espai físic i simbòlic que hauria d'estar preparat per a la interacció i l'aprenentatge de tots els seus integrants. L'acompanyament i el seguiment, tant intel·lectual com emocional, són complicats des de la distància i sense un espai compartit que fomenti el sentit de comunitat. Internet i les seves múltiples aplicacions ens faciliten la comunicació a distància, però aquesta tindrà tants condicionants com alumnes connectats.

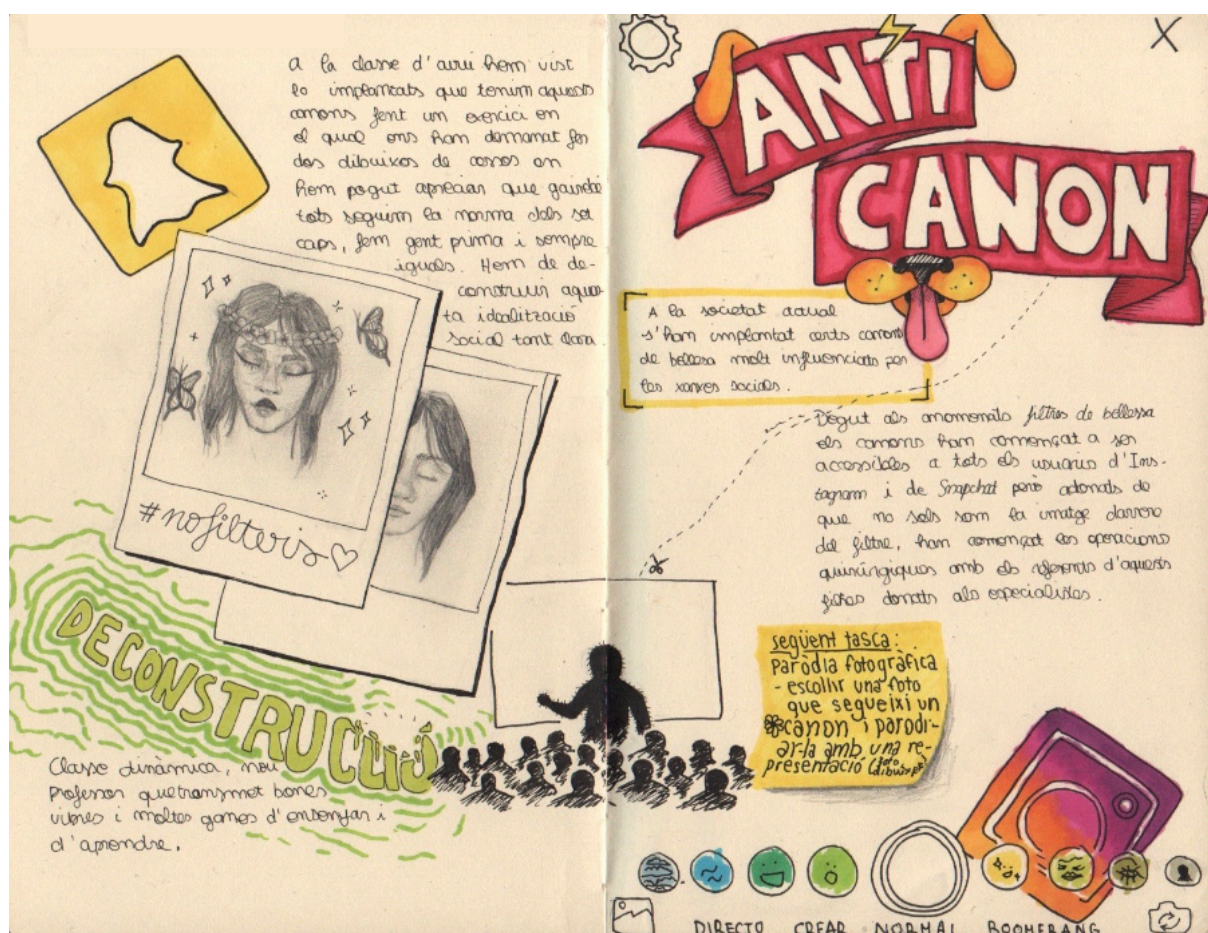
De manera encertada, i per fer front a aquesta situació excepcional, alguns centres educatius han optat per articular l'aprenentatge a través d'un diari de confinament. N'és un exemple el proposat per l'Institut Moisès Broggi de Barcelona, que s'ha desenvolupat en format paper i audiovisual. A més de canalitzar i compartir les incerteses i les emocions de cadascú, ha estat una oportunitat per treballar la llengua estrangera escrivint a un amic confinat en un altre país, investigar sobre la Pesta Negra o reflexionar sobre l'impacte mediambiental d'aquesta aturada (Figueras, 2020).

Aquesta crisi també ha fet més evident el caràcter constret del currículum del batxillerat, que sovint es veu enfocat cap a la selectivitat. Les dificultats per gestionar aquests cursos a distància per part dels docents i l'angoixa dels estudiants per la seva situació amb un final incert estan essent, en termes generals, molt més grans que els de la resta. S'aprecia en el desenvolupament habitual d'aquests cursos que el punt final a què cal arribar està molt present, que s'han de treballar el màxim de continguts possibles i que és més complicat trobar espai per a la reflexió i la reconstrucció de l'aprenentatge. Això,

tractant-se d'adolescents que ja estan donant forma a la seva personalitat adulta i al seu perfil com a estudiants superiors no deixa de ser un tema controvertit i de complicada solució.

Eines metodològiques com els diaris abans esmentats o els quaderns d'aprenentatge sobre els que aquest treball aprofundirà són propostes que poden complementar la complexa dinàmica del batxillerat fent el procés d'aprenentatge més conscient tot donant espai a la reflexió sobre el què i el com aprenem.

El diari de classe il·lustrat ha estat una de les propostes que han format part de la unitat didàctica implementada en el Pràcticum II per intentar millorar la poca atenció al procés que té lloc en el desenvolupament de les assignatures artístiques de l'Institut XXV Olimpíada. A causa del tancament dels centres les sessions presencials han estat molt poques i el diari de classe ha tingut poc recorregut. Malgrat això, els resultats inicials mostren desenvolupaments molt interessats i l'experiència ha servit per col·laborar en la definició del tema de recerca d'aquest treball.



**Fig.1.** Diari visual d'una alumna del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny de l'Institut XXV Olimpíada. Reflexions sobre els canons de bellesa i les xarxes socials. Unitat didàctica *Anticanon* impartida durant el Pràcticum II.

# 1. INTRODUCCIÓ

---

La temàtica d'aquest treball ha estat determinada per l'observació i l'anàlisi al voltant de l'ensenyament-aprenentatge artístic a l'Institut XXV Olimpíada. Això ha tingut lloc durant l'estada del Pràcticum I i II del Màster en Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat el novembre de l'any 2018 i el març del 2020 respectivament.

Aquestes estades han servit per contrastar tot aquell coneixement adquirit a les diferents assignatures del màster. L'experiència de camp ha permès experimentar-los i comprendre'ls d'una manera més significativa i plena de retorns. En aquest sentit, la praxi també ha servit per adonar-se en quins d'aquests coneixements cal seguir profunditzant i tenir un tast de totes aquelles habilitats docents que caldrà desenvolupar en un futur.

El present projecte de millora pedagògica està dissenyat per donar resposta a un diagnòstic del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny que conclou en un dèficit d'atenció al procés de treball creatiu i en una cultura avaluadora que no té en compte els processos formadors de l'alumnat.

A partir d'una oportunitat observada al mateix diagnòstic –l'ús del dossier com a recull de treballs en algunes assignatures– s'ha orientat la recerca cap a eines de registre i reflexió que basculin l'atenció a les produccions a l'atenció als aprenentatges, permetin posar el procés de treball al centre i ho facin amb una formalització que sigui coherent amb el context artístic i visual.

La proposta es desenvolupa a través de cinc blocs:

En el **primer** es presenta i analitza el context de l'institut des d'un punt de vista macro a un de micro, es defineix el problema a partir d'un diagnòstic DAFO i s'orienta la recerca justificant la seva pertinença.

Al **segon** bloc, dedicat al marc teòric, se sintetitzen els quatre àmbits investigats: el quadern d'esbossos com a suport formador en el context artístic, el pensament visual com a llenguatge de síntesi fonamentat en el dibuix, el diari de classe com a mètode de registre d'evidències i la carpeta d'aprenentatge com a eina de reconstrucció del procés formatiu i facilitadora d'una avaluació formadora.

El disseny de la proposta s'aborda al **tercer** bloc. Es proposa la relatoria gràfica com a exercici de reconstrucció creativa dels propis aprenentatges. Al seu torn, la proposta contempla un ús sistemàtic del diari visual per recollir les evidències d'aprenentatge durant el procés de treball. Al llarg dels apartats es defineix l'enfocament didàctic, es concreten els objectius i continguts de la proposta i s'ofereixen uns criteris per avaluar els aprenentatges derivats de l'elaboració del relatograma. També es dona algunes indicacions orientades a la seva implementació.

Pel que fa al **quart** bloc, està destinat a definir un sistema de monitoratge i avaluació de l'impacte de la proposta de millora. Per això es defineixen unes competències, uns indicadors i una sèrie d'operacions per avaluar l'evolució de cada alumne al llarg del batxillerat i de les diferents promocions durant un període d'almenys tres anys.

Es finalitza, al **cinquè** bloc, amb unes conclusions sobre el desenvolupament de la proposta i la seva relació amb el final de l'etapa formativa que ha suposat aquest màster.



## **2. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA**

---

### **2.1. CONTEXT**

En aquest primer apartat es fa una descripció sintètica del context de pràctiques del qual en sorgiran un diagnòstic i unes preguntes de recerca. Amb aquest propòsit es posen en relleu les principals característiques de l'Institut XXV Olimpíada que es considera que poden tenir repercussions pedagògiques sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'àmbit artístic.

#### **2.1.1. El centre**

L'Institut XXV Olimpíada és un centre docent públic d'Educació Secundària Obligatòria i Postobligatòria ubicat a la ciutat de Barcelona, al barri de La Font de la Guatlla del districte Sants-Montjuïc.

Es tracta d'un institut amb gairebé vint-i-cinc anys d'història caracteritzat per oferir totes les vies del batxillerat d'arts, tant la d'Arts Plàstiques, Imatge i Disseny com la d'Arts Escèniques, Música i Dansa. Per aquest motiu resulta molt rellevant la proximitat d'equipaments culturals del districte com ara el CaixaForum, el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC), el Teatre Lliure i l'Institut del Teatre, la Fundació Miró o inclús la Fira de Barcelona o el Centre Cívic Font de la Guatlla.

Contigua a l'institut es troba l'Escola Pública d'Educació Primària La Muntanyeta, centre del qual provenen molts dels alumnes del XXV Olimpíada. En el cas del batxillerat, i tenint en compte la poca oferta de centres amb les dues vies del batxillerat d'arts, la proximitat dels Ferrocarrils de la Generalitat de Plaça Espanya permet l'absorció de molts estudiants d'Hospitalet i altres municipis del Baix Llobregat.

Es tracta d'un centre força gran format per quatre línies a l'ESO i amb ràtios d'entre vint-i-tres i vint-i-cinc estudiants i quatre línies al batxillerat amb ràtios una mica superiors. Pel que fa al claustre, s'organitza al voltant de disset departaments acadèmics. En l'àmbit artístic hi ha un departament d'Educació Visual i Plàstica i un altre de Música, Arts Escèniques i Dansa.

#### **2.1.2. El projecte educatiu**

A partir del document del Projecte Educatiu de Centre (2014) es pot dir que aquest institut es defineix com a centre acollidor, integrador i inclusiu amb el foment del català com la llengua vehicular per facilitar la cohesió social i l'aplicació de mesures per l'atenció a la diversitat, com a centre formador en valors que treballa la cohesió social des de diferents àmbits del currículum i fomentant els valors personals com la puntualitat, la responsabilitat, els drets i els deures i l'autonomia, com a centre lector a partir de les activitats organitzades entorn de la biblioteca, com a centre orientador que ofereix atenció individualitzada, acadèmica i professional i, evidentment, com a centre formador participant del Pràcticum del Màster de Formació del Professorat.

Del projecte se'n desprenen algunes iniciatives concretes d'especial interès en l'àmbit artístic com ara la Tarda d'Arts, mostra trimestral i oberta al públic d'obres dels alumnes de les dues vies del batxillerat d'arts, En primera persona, vídeo-recomanacions literàries fetes pels alumnes des de la biblioteca del centre o la participació en la Mostra de Fotofilosofia, projecte emmarcat dins el festival de filosofia Barcelona Pensa promogut per la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona.

Malgrat algunes propostes com les abans esmentades, el treball docent del centre no es desenvolupa amb excessiva transversalitat entre els departaments i entre les diferents àrees del coneixement. En aquest sentit no hi ha establert una cultura de treball en equip de manera sistemàtica, fet que no permet coordinar amb cura el desplegament del currículum ni treballar amb vista a millores pedagògiques d'àmbit general. Tampoc s'aprecia una dinàmica molt fluida entre el claustre i l'equip directiu atès que el projecte de direcció té per títol El diàleg: eina de millora de la qualitat de servei educatiu i de la cohesió social a l'Institut XXV Olimpíada de Barcelona.

Pel que fa als objectius estratègics del centre, la Coordinació Pedagògica els concreta en dos grans àmbits a través del Pla Anual de Centre (2019): un referent a la millora dels resultats acadèmics i un altre centrat en la millora de la cohesió social.

La millora del rendiment acadèmic i l'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat es concreta en estratègies de millora de coordinació d'activitats docents i extradocents, estratègies de millora de la comprensió lectora i de l'expressió oral i escrita –que representa un dels principals problemes, especialment en llengua catalana–, una millor concreció dels criteris d'avaluació i l'aposta per la continuïtat dels Seminaris de Coordinació Primària-Secundària amb les escoles adscrites i altres centres educatius de procedència de l'alumnat.

D'altra banda, les estratègies per assolir una millora de la inclusió social de l'alumnat, de la seva autoestima i de la convivència al centre estan orientades a la realització d'activitats curriculars i del PAT per a l'acompanyament de l'alumnat en la seva formació com a ciutadans, fomentant la capacitat de raonament i l'autocrítica, a una millor cooperació amb l'AMPA i les famílies i a una major presència al barri i a la ciutat amb la participació en activitats culturals i cíviques.

### **2.1.3. L'ensenyament-aprenentatge de les arts visuals**

El vessant visual de l'ensenyament artístic al XXV Olimpíada és responsabilitat del Departament d'Educació Visual i Plàstica (a partir d'ara Departament d'EViP). Aquest està format per quatre docents, dos d'ells tenen plaça fixa a l'institut i els altres dos són interins. Es pot dir que no és un departament del tot estable, ja que la seva configuració canvia pràcticament cada curs. I, com a grup de treball, s'aprecien maneres de fer molt diferents. Els cursos en què el departament imparteix matèries són 1r i 3r d'ESO, 4t d'ESO (optativa) i 1r i 2n de batxillerat de la via d'Arts Visuals, Imatge i Disseny. L'organització de les programacions i l'enfocament docent difereixen força de l'ESO al batxillerat.

A l'ESO es treballa a partir d'un llibre i una carpeta de làmines de l'editorial Casals. Això comporta una estructuració acadèmica molt rígida, unes activitats poc contextualitzades i un plantejament didàctic que no atén massa a la diversitat. Aquesta decisió, presa per l'actual departament anys enrere, obeeix a la voluntat de tenir un suport i un material de consens que siguin estables de cara a la contínua rotació de docents i molt pautats de cara als alumnes, permetent així una millor gestió de l'aula però sacrificant les oportunitats que emanen d'un aprenentatge fonamentat en la creativitat i basat en el diàleg. És evident, i l'observació feta als diferents grups d'ESO ho constata, que la gestió de l'aula i la capacitat per generar un interès per les arts són el repte i alhora l'oportunitat pedagògica més important en aquests cursos. Pel que fa a l'avaluació, aquesta s'aplica sobre cada làmina, de manera numèrica i obeint a uns criteris poc clars que es podrien resumir en dedicació, execució i originalitat. El plantejament avaluatiu no contribueix massa a l'aprenentatge més enllà del retorn qualitatiu que es dona per tal de millorar l'activitat. Aquest retorn, però, sovint està enfocat a evidenciar la solució de millora i no a qüestionar l'alumne perquè desenvolupi el seu criteri.

Pel que fa a les programacions de batxillerat, context concret sobre el qual es desplegarà aquest treball, han estat elaborades individualment per cadascun dels responsables de la matèria, fet que els confereix més implicació i autonomia sobre els continguts i la metodologia que la que poden tenir amb un llibre de text. Malgrat això, són programacions formades per unitats didàctiques amb activitats poc contextualitzades i que atenen poc a la realitat immediata dels alumnes. D'aquesta manera, esdevenen un material amb uns fonaments interessants però amb una concreció molt estàtica i que a vegades pot resultar poc significativa. A més, sovint se centren en la tècnica i en referents exclusivament provinents de la història de l'art, promovent uns aprenentatges una mica autoreferencials i transmetent una idea de les arts allunyada de la seva capacitat crítica i de generació de coneixement.

L'estil docent observat, en aquest cas el del mentor de pràctiques, es caracteritza per una comunicació d'estil pròxim i de to assertiu. El desenvolupament de les classes es fa sota una concepció constructivista, tenint en compte els coneixements previs i la bastida educativa.

La metodologia per abordar els continguts teòrics parteix de la classe magistral, sempre amb suport audiovisual i amb una actitud continuament interactiva, interpel·lant a l'alumnat amb preguntes sovint ben ajustades al seu nivell per tal que s'animin a participar. Pel que fa a les sessions més procedimentals, el professor se centra en dues accions: orientar sobre els projectes o tasques de cada alumne tot desplaçant-se per l'aula o bé realitzar petites tutories en què es revisen els projectes finalitzats mentre la resta d'alumnes treballen de manera autònoma.

En aquest gir de l'enfocament didàctic del batxillerat respecte de l'ESO també cal tenir en compte la influència de l'alumnat. En tractar-se d'uns estudis postobligatoris i d'especialitat, aquest mostra una actitud més receptiva i respectuosa envers les matèries. Malgrat això, en general s'observa una dificultat per l'escolta activa i per l'autonomia en l'aprenentatge, mostrant inseguretats per qüestionar els continguts i per explorar els límits dels enunciats de les tasques.

L'avaluació és un punt important a desenvolupar, ja que a tot el centre, i també al Departament d'EViP, es contempla fonamentalment des d'una perspectiva qualificadora. Malgrat això, en l'estil docent del mentor de les pràctiques es pot observar una de les poques intencions de contemplar alguns aspectes reguladors de l'avaluació. D'una banda comparteix els criteris d'avaluació amb l'alumnat a l'inici de tota activitat, encara que es tractin més aviat de criteris de resultat i no tan de realització. De l'altra, la dinàmica d'entrega de les tasques està subjecta a un retorn qualitatiu, donant la possibilitat de millorar a l'estudiant per poder-ho entregar quan ho cregui oportú, sense dates massa estrictes. En aquest punt, igual que succeeix a l'assignatura d'EViP de l'ESO, el retorn té un caire més formatiu que formador, amb un enfocament molt finalista i essent el professor qui acaba prenent les decisions sobre molts dels aspectes a millorar. Pel que fa a una avaluació de tipus més integrat és d'especial interès la proposta del mentor d'entregar un dossier al final de cada unitat didàctica. En aquest dossier cada alumne disposa els conceptes, esbossos i resultats de la unitat didàctica en un sol dispositiu. Encara que són dossiers mancats de reflexió, tant pel que fa a l'estructura com pel que fa al procés d'aprenentatge que volen plasmar, són una iniciativa que s'encamina cap a la importància del procés i no només dels resultats. Per últim, també és rellevant la seva proposta d'autoavaluació, que no computa en la nota final però que té una clara orientació envers el metaaprenentatge. Com es deia més amunt, aquestes són iniciatives que defineixen l'estil docent i la metodologia del mentor, però no estan instaurades a la resta del departament.

## **2.2. DIAGNÒSTIC**

A les conclusions de l'apartat anterior ja s'esbossen les principals debilitats detectades en l'ensenyament-aprenentatge de l'àmbit artístic amb la mirada posada en el batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny. Aquest que ha estat l'àmbit d'implementació de la unitat didàctica durant el Pràcticum II i el context en el que s'enmarcarà l'estratègia de millora pedagògica proposada en aquest treball.

En aquest apartat es presenta un diagnòstic més complet fruit de sistematitzar la informació a través d'una anàlisi DAFO. L'anàlisi DAFO organitza la informació en quatre categories amb l'objectiu d'obtenir un retrat de la institució analitzada i facilitar la ideació d'estratègies de millora. Aquestes categories són les debilitats, les amenaces, les fortaleeses i les oportunitats.

La metodologia per a l'obtenció de la informació ha consistit en l'observació de camp, entrevistes al Departament d'EViP i enquestes anònimes als i les estudiants de 1r i 2n de batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny. La participació en les entrevistes, de caràcter voluntari, ha estat del 50% del departament. En el cas de les enquestes, de caràcter anònim i voluntari, les han respost el 35% de l'alumnat.

L'anàlisi DAFO s'acompanya d'un comentari per tal de contextualitzar i relacionar aquella informació més rellevant i establir unes conclusions enfocades a les preguntes de recerca.

**Taula 1**

*Anàlisi DAFO de l'ensenyament-aprenentatge de l'àmbit artístic de l'Institut XXV Olimpíada*

DAFO	INTERN	EXTERN
<b>NEGATIU</b>	<b>Debilitats</b> <b>D1.</b> Avaluació poc contínua, integrada inclusiva i competencial. <b>D2.</b> Molt poc ús de la funció reguladora de l'avaluació (formativa/formadora). Ús certificador i enfocat als resultats. <b>D3.</b> Criteris d'avaluació no col·legiats. Poc treball en equip al departament. <b>D4.</b> Es dóna poca importància al procés i a l'autoreflexió. <b>D5.</b> Aprenentatge poc contextualitzat. <b>D6.</b> Poc foment de l'escolta activa.	<b>Amenaces</b> <b>A1.</b> Baixa capacitat d'escolta i concentració dels alumnes. <b>A2.</b> Els continguts teòrics no resulten massa atractius a l'alumnat. Especialment al grup de 1r. <b>A3.</b> Percepció naïf de l'educació artística per part del claustre i les famílies.
<b>POSITIU</b>	<b>Fortaleses</b> <b>F1.</b> Un integrant del departament aposta per millorar la cultura avaluativa. <b>F2.</b> S'usa l'eina del dossier per recollir i presentar els esbossos i resultats de cada unitat didàctica. <b>F3.</b> Tarda d'Arts. Mostra trimestral de portes obertes.	<b>Oportunitats</b> <b>O1.</b> La majoria d'alumnes provenen d'altres centres (diversitat de metodologies). <b>O2.</b> La majoria d'alumnes es senten atrets pel dibuix com a principal llenguatge artístic. <b>O3.</b> La meitat del Departament és nou cada any.

Al Departament d'EViP s'hi poden observar diferents maneres de fer. Malgrat que hi ha tolerància i acceptació per dur a terme iniciatives de responsabilitat personal, hi ha poca disposició per prendre decisions de manera conjunta. I més enllà que cada professor o professora pugui desplegar la seva idiosincràsia i les seves habilitats a l'aula, aquesta situació dificulta la possibilitat de treballar en millores pedagògiques d'àmbit global per oferir una proposta educativa sòlida, coherent i consistent a través de les diferents assignatures artístiques.

Des d'un punt de vista general, es pot dir que el caràcter competencial de l'educació té més presència en les programacions que en el seu desplegament. N'és un bon exemple la manera d'avaluar l'aprenentatge centrada només en criteris de resultat i deixant de banda els de realització, que estan vinculats a les accions i a les estratègies. També en seria un exemple el tipus d'activitats plantejades, que per bé que en el context artístic és més fàcil que siguin productives i no reproductives, poques vegades estan contextualitzades i són complexes, és a dir, que serveixin per transferir coneixements en la resolució de problemes vinculats a la realitat immediata dels i les estudiants i que articulin diversos tipus de sabers.

L'altre inconvenient de caràcter general és la poca atenció al procés com a part decisiva de l'aprenentatge. Aquest aspecte té molt a veure amb el tipus d'avaluació finalista que s'aplica. Treballar el procés

permet al docent recollir dades per a una avaluació més contínua, integrada i inclusiva. De resultes, li permet regular les percepcions dels alumnes sobre els objectius d'aprenentatge i detectar quins són els obstacles amb què ensopega. Aquest seguit d'estratègies fomenten que l'alumne aprengui a autoregular-se, anticipant, planificant i avaluant el seu propi aprenentatge.

En l'àmbit particular, a l'apartat anterior ja s'han detallat algunes estratègies proposades per un dels integrants del departament per tal de millorar les possibilitats de l'avaluació tot fixant-se en el procés: l'elaboració d'un dossier amb esbossos i resultats de cada unitat didàctica i la pràctica de l'autoavaluació, encara que sigui numèrica i no computable.

Malgrat no haver trobat suport en la resta de companys i companyes del departament, aquestes iniciatives es poden considerar clares precursoras d'una millora pedagògica. La direcció a què apunten és a la d'un canvi en la cultura avaluadora tot considerant la importància del procés més enllà dels resultats. Aquest binomi resulta fonamental per poder avaluar la globalitat de competències necessàries per resoldre una tasca complexa i és consubstancial a tot aprenentatge artístic fonamentat en un mètode projectual. Com expressa de manera diàfana Sannmartí (2010): "Una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i per què s'avalua" (p.3).

## **2.3. JUSTIFICACIÓ**

El diagnòstic presentat a l'apartat anterior conclou que la cultura avaluativa i la manca d'importància del procés d'aprenentatge –dos factors interdependents– esdevenen les principals debilitats detectades en l'ensenyament-aprenentatge de l'àmbit artístic de l'Institut XXV Olimpíada. Al seu torn, en algunes de les seves concrecions s'hi troben les oportunitats més interessants de cara a plantejar una proposta de millora pedagògica. Malgrat usar-los de manera poc reflexiva i sistematitzada, desaprofitant gran part del seu potencial, el dossier i l'autoavaluació són dos punts de partida reals, coherents i situats en els quals serà interessant profunditzar. La millora del primer permetria passar del recull de treballs al recull d'aprenentatges. La millora de l'altre, disposar de les eines necessàries per regular el procés de treball individualment (autoavaluació) i amb l'ajuda dels altres (coavaluació).

El marc legislatiu ordena que l'avaluació es faci posant l'èmfasi en l'aprenentatge i no en l'ensenyament. A l'Article 2 de l'Ordre EDU/554/2008, de 19 de desembre, del Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, en el qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació del batxillerat, s'explicita que: "L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat de batxillerat ha de ser contínua i, alhora, global" (p.94519). En el mateix punt es posa l'èmfasi en el seu caràcter formatiu, regulador i orientador del procés educatiu, fet pel qual és necessari recollir evidències de diferents tipus i al llarg del temps. En darrer terme s'esmenta la seva funció acreditativa, "que permet constatar i certificar l'assoliment dels objectius de l'aprenentatge" (p.94520).

D'altra banda, al Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments

del batxillerat, també s'esmenta que en el desenvolupament de les assignatures "cal promoure mecanismes per desenvolupar un procés d'autoavaluació, analitzant, comentant i debatent amb tot el grup classe els treballs realitzats en les diferents activitats" (p.59122).

Si entenem l'avaluació com el procés de recollir dades, analitzar-les, emetre judicis i prendre decisions enfocades a la millora de l'aprenentatge (Sanmartí, 2010), els portafolis o carpetes d'aprenentatge són eines que col·laboren exitosament en aquest procés. La seva funció principal és la selecció d'evidències i la reflexió sobre la seva relació amb l'aprenentatge.

Aquestes eines poden obeir a objectius diferents i adquirir formats múltiples. Habitualment s'articulen mitjançant l'expressió escrita, ja sigui en paper o en format digital, incorporant recursos de tots tipus. Però en l'àmbit del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny pot ser interessant articular-ho a través del dibuix i la imatge, apropant-se al llenguatge dels quaderns d'esbossos usats tradicionalment per artistes i dissenyadors i participant més estretament dels continguts de l'especialitat, que són de naturalesa gràfica i visual.

El diagnòstic també ens recorda la preferència del dibuix com a mitjà d'expressió preferit per l'alumnat. Canalitzar el procés de recollida d'informació a través del dibuix pot afavorir la motivació i fonamentar una escolta més activa, amenaça també present en el diagnòstic. D'altra banda, reflexionar sobre el propi aprenentatge d'una manera visual pot impulsar la creativitat tot generant noves narratives educatives així com maneres diferents d'afrontar l'avaluació entre iguals.

Són varies les propostes que, en els darrers anys, ens conviden a pensar i a generar coneixement des del fet visual: des de la Investigació Basada en les Arts a les pràctiques fonamentades en el pensament visual. Entre aquestes propostes en destaca la relatoria gràfica per la seva adequació a la dinàmica de les carpetes d'aprenentatge: registrar activitats de manera visual, seleccionar i jerarquitzar la informació, ordenar el pensament en l'espai i establir relacions entre les parts que formen el conjunt.

Buscar les interseccions entre aquests dos àmbits –les carpetes d'aprenentatge i el pensament visual– és el propòsit de recerca d'aquest treball.

## **2.4. PREGUNTES DE RECERCA**

**Pregunta principal:** Quines millores pedagògiques poden aportar les carpetes d'aprenentatge i el pensament visual al procés d'aprenentatge en el marc del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny?

**Pregunta secundària 1:** De quina manera els quaderns d'esbossos i les carpetes d'aprenentatge contribueixen als processos d'autoavaluació i aprenentatge?

**Pregunta secundària 2:** Com pot la relatoria gràfica contribuir a crear narratives del propi aprenentatge?

### 3. MARC TEÒRIC

---

Amb l'objectiu de posar l'èmfasi en els processos i els aprenentatges i no tan sols en els continguts i els resultats, aquest marc teòric s'articula al voltant de diferents suports pedagògics orientats al registre i regulació del procés formatiu. Es parteix del tradicional quadern d'esbossos, utilitzat freqüentment en l'àmbit artístic, per aprofundir en l'aportació d'altres suports més sistematitzats des d'un punt de vista pedagògic.

És característic dels quaderns d'esbossos l'ús del llenguatge visual, especialment el dibuix. Per aquest motiu també s'indaga en les seves possibilitats de documentació i narració dels diferents moments i contextos d'aprenentatge. A més, s'entén que el llenguatge visual és propi de l'àmbit d'aplicació de la proposta i que permetrà articular-la sobre el triangle percepció-reflexió-realització característic de l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta modalitat (Decret 142/2008, 2008).

En l'àmbit pedagògic i formatiu existeixen varies eines orientades a recollir el testimoni del procés d'aprenentatge. Mentre unes tenen un enfocament més prospectiu i s'articulen a partir del registre d'evidències, com els mateixos quaderns d'esbossos, d'altres ho fan a partir de la selecció d'aquestes amb caràcter retrospectiu, com les carpetes d'aprenentatge.

En tots els casos es tracta d'eines fonamentades en les teories cognitives de la ment, amb especial èmfasi en els processos metacognitius com la supervisió, la direcció i l'avaluació del propi procés d'aprenentatge. Aquestes es poden inscriure en una concepció constructivista de l'aprenentatge caracteritzada pel rol actiu del subjecte aprenent. En aquest procés es produeix una integració de coneixements que té lloc quan s'estableixen relacions significatives entre els nous continguts i aquells ja apresos. Tanmateix, i depenent dels usos i aplicacions que es doni a aquest tipus d'eines, també poden participar de concepcions més comunicatives de l'aprenentatge, derivades d'un constructivisme de caire sociocultural. Des d'aquest punt de vista es busca assolir l'entesa entre individus mitjançant el diàleg i coordinar accions a través de processos interactius (Aubert *et al.*, 2008, p.76). Això pot succeir, per exemple, si es consensuen els propòsits i l'estructura de l'eina entre professor i alumne, si s'usen diaris epistolars de caràcter dialògic o si es participa en l'avaluació entre iguals.

Definit el marc conceptual des del qual entendre aquests dispositius pedagògics, es començarà a desgranar les seves característiques i trets diferencials per tal d'ubicar i sustentar el disseny de la proposta de millora pedagògica.

#### 3.1. LA IMPORTÀNCIA DEL PROCÉS: ELS QUADERNS D'ESBOSSOS

Els quaderns d'esbossos, també coneguts com a *sketchbooks* per la seva accepció en anglès, són una eina de documentació i ideació d'ús habitual en l'art, el disseny, l'arquitectura i altres professions



creatives. No obstant això, i especialment abans de l'aparició de la fotografia, els quaderns d'esbossos també han estat un suport de registre d'altres disciplines del coneixement com la biologia, la medicina o l'antropologia. N'és un exemple el quadern del científic Ramón y Cajal, ple d'esbossos sobre neuroembriologia. Però possiblement són els manuscrits i dibuixos de Leonardo Da Vinci, compilats als còdexs Arundel, Leicester i Atlanticus, un dels exemples més rellevants. Les notes i esbossos de Leonardo tracten multitud de temes de disciplines tan diferents com la mecànica, l'astrologia o la música.

Liza Kirwin (1990, p.155), directora dels Arxius d'Art d'Amèrica de l'Smithsonian Institute, diu que:

Els quaderns d'esbossos són un vast repositori d'idees, percepcions, imaginari inspiracional i experiments gràfics. Com a documents personals, permeten una visió íntima del pensament visual d'un artista i revelen un món privat i un procés creatiu que sovint són més directes i més ardents que en les obres formals. Els quaderns d'esbossos són tan variats com els artistes que se'n fan càrrec.

La naturalesa del quadern d'esbossos és prospectiva. La documentació, l'assaig i el prototipat serien les seves funcions principals. Són funcions que formen part del procés creatiu i que s'orienten cap als resultats. En aquest sentit, si es vol fomentar la importància del procés com a part fonamental de l'aprenentatge, un quadern d'esbossos pot ser una eina útil.

En un context d'aprenentatge en què l'eina formi part de la programació didàctica caldrà compartir el seu significat amb el grup classe, definir de quina manera s'integrarà en la pràctica docent i dissenyar un mètode d'avaluació que s'ajusti als continguts del quadern (Ortega-Rodas, 2003, p.294).

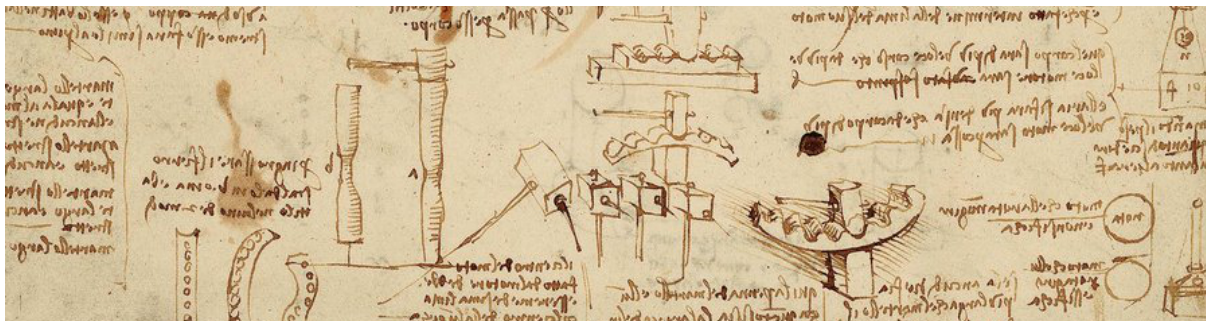
Tant si se li assigna una finalitat en si mateix com si s'utilitza per recollir evidències per a una posterior reflexió, és important que els discents tinguin clars uns objectius d'aprenentatge associats i uns criteris d'avaluació que permetin regular-ne l'ús.

Ortega-Rodas (p.296) proposa una estructura i uns continguts que dibuixen una metodologia projectual amb el quadern com a suport. Ho organitza a través de cinc apartats vinculats al desenvolupament de la tasca: els coneixements previs sobre el tema, la informació relacionada provinent de fonts varies, les idees i esbossos, la planificació de la producció i una autoavaluació qualitativa.

La introducció de l'autoavaluació permet ampliar una eina orientada a desenvolupar continguts vers una eina de reflexió sobre allò fet i après. Hi ha, en aquesta decisió, una voluntat pedagògica enfocada a regular el procés d'aprenentatge que ho diferencia d'un quadern d'esbossos tradicional. El seu contingut es pot traduir en evidències i permetre reconstruir un aprenentatge.

No obstant això, aquesta reconstrucció pot ser senzilla per al propi autor o autora però pot resultar complicada per a un avaluador extern que no tingui clara la lògica interna del quadern. Sobretot si aquest serveix de suport per a diferents projectes o assignatures que es desenvolupen simultàniament.

La voluntat del quadern d'esbossos no és narrativa ni autoexplicativa. La seva potencialitat rau en la seva condició processual. És un suport on assajar solucions, fer connexions i cercar significats a través del gest. L'esbós és un estil de dibuix despreocupat que tant permet un estat mental receptiu a les troballes de l'atzar com aprofundir en un detall de manera analítica buscant la comprensió d'un objecte.



**Fig.2.** Leonardo da Vinci. Detall del foli 82R del *Codex Atlanticus* (1478-1518). Veneranda Biblioteca Ambrosiana.

A propòsit dels quaderns de Leonardo, el crític d'art Jonathan Jones (2013) deia que “qualsevol pot estudiar la seva ment a través de les seves llibretes”. Observant-les queda palès que el dibuix, com l'escriptura, pot ser un mitjà per generar coneixement. I que dibuixar, també és una manera de pensar que participa de l'anàlisi, clarifica idees i en desenvolupa de noves.

### 3.2. DIBUIXAR PER APRENDRE: EL PENSAMENT VISUAL

Dibuixar permet visualitzar i representar el pensament. És un acte inherent a les persones en el que tradicionalment s'ha profunditzat molt poc en l'educació formal. Però el dibuix va guanyant terreny progressivament com a mètode d'aprenentatge en diferents àmbits educatius més enllà de la seva condició de disciplina artística. Per exemple, en matèries de l'àmbit científic en les que el dibuix permet generar models per plasmar la concepció que es té sobre un fenomen i entendre'l des d'un rol més actiu (Ainsworth *et al.*, 2011).

El vessant visual del pensament està estretament vinculada a les representacions mentals. Aquestes es poden entendre com els processos que ens permeten representar interiorment el món exterior mitjançant la percepció dels nostres sentits. Diu Arnheim que “una persona que pinta, escriu, compon o balla, pensa amb els seus sentits” i que per tant “percepte i concepte, en relació mútua, es revelen com dos aspectes d'una única i mateixa experiència” (1986, pp. 11, 286). A finals de la dècada dels seixanta, Rudolf Arnheim va publicar el llibre *El Pensament Visual* per proposar la unitat entre percepció i pensament. En el seu llibre ho fonamentava i exemplificava a través de la percepció visual, ja que defensava que la vista és el medi primordial del pensament.

El seu llibre va ser una de les bases per al desenvolupament de les disciplines que avui s'aixopluguen sota el terme pensament visual. Pel que fa al seu vessant gràfic, el pensament visual s'entén com

l'activitat de registrar, generar, relacionar i comunicar idees mitjançant el dibuix i la paraula. És una disciplina fonamentada en l'espacialització del pensament i la capacitat de síntesi. La seva pràctica ajuda a retenir millor les idees i flexibilitza la manera de pensar.

A l'hora d'abordar els continguts i elaborar-ne la representació gràfica, Naranjo (s.d.), proposa focalitzar-se en les idees, recopilar la informació més rellevant, ordenar-la establint categories, patrons i jerarquies i, finalment, sintetitzar per quedar-se amb el més significatiu.

Es poden distingir les següents disciplines del pensament gràfic segons la seva concreció metodològica i els seus objectius:

- **Mapes Visuals:** Organitzadors gràfics d'informació com ara els mapes conceptuals, les línies de temps o les taules de doble entrada.
- **Sketch notes:** Notes i apunts visuals de factura simple habitualment vinculades als quaderns d'esbossos.
- **Relatoria gràfica:** També coneguda com a facilitació gràfica, es tracta del registre i síntesi en directe i en format gràfic i textual de situacions com ara assemblees o conferències.
- **Narrativa visual:** Encara que sota aquest terme s'hi podrien incloure gèneres més complexes com el còmic o el cinema, es refereix fonamentalment a la tècnica de l'storyboard. Aquesta pràctica es caracteritza per explicar històries amb els mínims elements gràfics necessaris i a través d'una seqüència de dibuixos.

La professora Garbiñe Larralde (2017), experta en la pràctica del pensament visual en l'àmbit educatiu, en destaca deu beneficis pedagògics:

Activa l'atenció, estimula la investigació autònoma, facilita la comprensió de conceptes, exercita el procés d'extracció d'idees clau, desenvolupa la capacitat de síntesi, millora les habilitats de pensament, ajuda a estructurar continguts, potencia la creativitat, cultiva l'emoció estètica i contribueix a la motivació de l'alumnat.

Donats els objectius d'aquesta recerca és oportú profunditzar en la tècnica de la relatoria gràfica (Veure exemples a l'Annex). L'*sketchnoting* també és un element que es considerarà en el disseny de la proposta però ja s'ha desenvolupat al punt anterior.

Com ja s'ha dit, la relatoria gràfica s'associa a una activitat en directe. Els seus objectius són: comunicar les idees claus d'un procés, donar testimoni dels seus participants i, segons l'estil, també transmetre'n l'ambient. Malgrat registrar una activitat que té lloc en un temps determinat, no es tracta d'una representació de caràcter seqüencial –com ho seria l'storyboard– sinó que busca conformar una narració dels

fets de manera no lineal i des de diferents punts de vista. Es tracta de mapejar una situació i fer-ho en un suport únic. Se sol treballar en públic i en gran format o bé en una llibreta per a una posterior edició i compartició digitals.

Carla Boserman els defineix com a “objectes de comunicació i, per tant, d’emmagatzematge i transmissió discursiva” (2014, p.15). El seu concepte de relatoria gràfica (al que ella anomena #relatograma per la conjunció de la grafia del hashtag i els termes relat i diagrama) està estretament vinculat a la seva dimensió digital, a les possibilitats com a metodologia d’investigació i a una certa visió sistèmica en què el conjunt resultant no és igual a la suma de les parts.

A diferència d’altres autors, s’allunya de la idea de descriure una seqüència metodològica per a la relatoria gràfica però proposa compondre una escolta a partir d’un inventari. D’aquest enunciat se’n desprèn la importància cabdal de desenvolupar una escolta activa per a la seva pràctica. El llistat que proposa Boserman (2016) està format per accions com enllaçar i connectar, donar espai al temps, perdre la linealitat, prendre part, escalar i retratar i recursos com fletxes, globus de text, enquadraments, escenes, circularitat, preguntes, aportacions, fora de camp, persones, objectes, etc.

La seva proposta de relatoria s’inclina cap a l’etnografia, posant l’accent en el fet vivencial i enriquint el simple registre de rostres i idees clau d’un esdeveniment. I és que a l’hora de mirar, sintetitzar i representar és evident que l’observador o l’observadora formarà part activa del resultat. Mirar és un procés cognitiu en què intervé l’atenció. I a diferència del quadern d’esbossos, enfocat a trobar solucions, el relatograma es fonamenta en saber observar allò que està succeint o ha succeït. En aquest sentit, comparteix algunes característiques amb els diaris de camp i els diaris de classe que s’abordaran al següent apartat.



Fig.3. Carla Boserman (2016) Detall del relatograma *Diseño, estética y biopolíticas*.

### 3.3. REGISTRAR EL QUE SUCCEEIX A L'AULA: DIARIS DE CLASSE

Mentre el quadern d’esbossos genera un registre del desenvolupament d’una tasca, el diari registra de manera narrativa què ha succeït durant el desenvolupament d’aquesta i de quina manera. No es tracta d’un registre a temps real sinó d’endreçar els records i fer una valoració dels fets. És un tipus d’activitat

reflexiva sobre el procés d'aprenentatge que permet a l'aprenent recollir evidències amb periodicitat sobre què ha après i com, quins dubtes i dificultats ha tingut, de quina manera s'ha sentit, quins fets o aportacions dels docents i companys ha trobat rellevants, etc.

Callís (2009) evidencia la necessitat de tutoritzar aquests tipus de pràctiques, especialment al principi, ja que cal aprendre a integrar la reflexió sobre els fets més enllà de fer-ne un mer registre documental. Per aquest motiu és oportú destinar els darrers minuts de la classe a escriure el diari i poder-ne fer un seguiment. De la mateixa manera, pot ser una eina útil per recuperar els aprenentatges o els dubtes de la sessió anterior abans de seguir avançant amb nous continguts. Compartir les notes del diari serviria per regular les impressions individuals i de grup ajudant a prendre decisions al docent i al discent.

Els diaris de classe s'aborden eminentment des de l'escriptura. Com que el seu ús s'estén a totes les disciplines, el llenguatge verbal és el més usat per a desenvolupar narratives. Però el tipus d'evidències que pot contenir són del tot variades. En la pràctica artística, on la imatge és part intrínseca de l'objecte d'aprenentatge, seria oportú que el dibuix o la fotografia formessin part d'allò narrat i d'allò sobre el que es reflexiona.

Les llibretes de Paul Klee són un exemple excepcional de com narrar i dibuixar tot reflexionant sobre el treball d'artista i, a la vegada, sobre el de professor. Les seves llibretes representen una pràctica de reflexió i investigació entre els dos àmbits en contínua retroalimentació. Hi ha més de tres mil nou-centes pàgines digitalitzades pel Zentrum Paul Klee i accessibles en línia que donen testimoni de les seves habilitats per al pensament visual. No es tracta només de dibuixos que il·lustren el contingut dels textos sinó que text i dibuix són creadors de coneixement que actuen de manera simultània i coordinada.

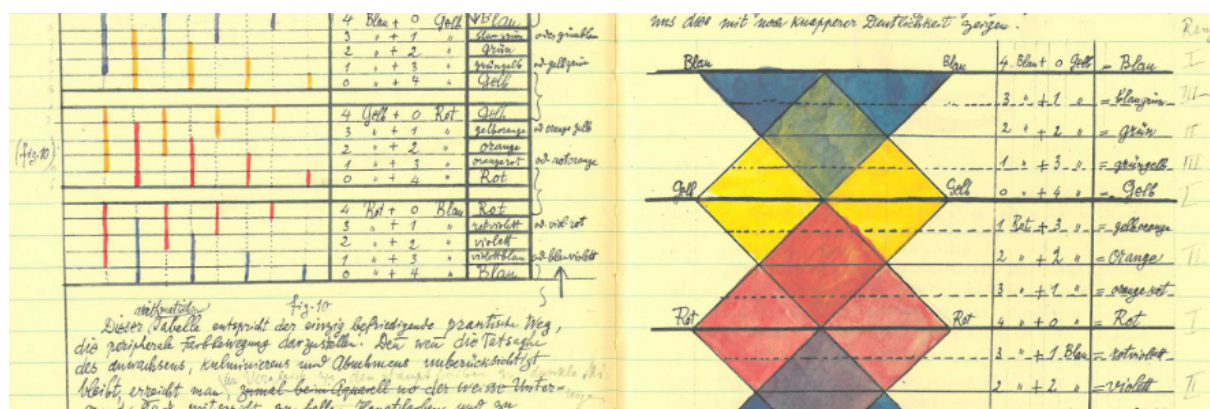


Fig.4. Paul Klee (2016) Detall d'una de les llibretes de Paul Klee. Zentrum Paul Klee

Aquestes llibretes representen un referent interessant per al disseny de la proposta de millora pedagògica perquè en el seu desenvolupament es desdibuixen de manera natural les fronteres entre el que aquí s'ha descrit com a quadern d'esbossos i diari de classe. El fet important és que no es tracta d'una simple suma de dues metodologies, sinó que es produeix, en un mateix espai, una interacció que permet un enriquiment constant entre acció i reflexió.

### 3.4. RECONSTRUIR EL PROCÉS: CARPETES D'APRENTATGE

En la línia imaginària d'un procés formatiu determinat, la carpeta d'aprenentatge se situaria al tram final, en l'espai destinat a la revisió, la reconstrucció i l'avaluació d'allò après. S'ha vist com el quadern d'esbossos té una funció prospectiva vers l'aprenentatge mentre que el diari de classe reflexiona sobre el seu avenç. La carpeta d'aprenentatge, en canvi, té una funció retrospectiva enfocada a fer un balanç de més llarga mirada. Aquesta anàlisi crítica s'orienta a valorar fins a on s'ha arribat, determinar quins objectius s'han complert, quins no, què es podria millorar i de quina manera fer-ho. Es tracta d'avaluar el procés personal i desenvolupar habilitats per aprendre a regular-lo. Una elaboració exitosa de la carpeta ofereix una interpretació més significativa del propi aprenentatge.

Per elaborar una carpeta cal haver generat i documentat evidències durant el procés d'aprenentatge, fer-ne una selecció representativa, justificar la seva elecció, endreçar-les seguint un criteri i presentar-les tot emetent una valoració crítica que integri producte i procés.

La selecció d'evidències ha de respondre als objectius acordats entre docent i alumnes. Mentre que en l'elaboració d'un dossier se seleccionen les evidències amb l'objectiu de mostrar què s'ha fet, en l'elaboració de les carpetes es fa amb l'objectiu d'evidenciar què s'ha après. Es tracta de passar del recull de treballs al recull d'aprenentatges.

Les evidències d'aprenentatge poden estar vinculades a qualsevol tipus d'informació relacionada amb els continguts, el procés de treball o el producte final. També poden ser autobiogràfiques, si fan referència a l'alumne, o poden ser externes, si provenen de l'opinió d'algú altre. Pel que fa a la seva organització poden relacionar-se de manera seqüencial, serial, sota una mateixa temàtica però sense relació directa entre elles o de manera independent, si no estableixen cap tipus de relació (Blanc *et al.*, 2008, p.50)

L'organització de la carpeta d'aprenentatge respon a una narrativa fonamentada en les evidències seleccionades i ha de ser fidel al procés d'aprenentatge de cada estudiant. En aquesta narració, la creativitat també hi pot jugar un paper determinant, per això es diu que no hi haurà mai dues carpetes iguals. Si a més, la carpeta està subjecta a una avaluació com a producte, la seva organització també estarà condicionada per uns criteris d'avaluació.

En aquest sentit, es poden classificar les carpetes d'aprenentatge segons el tipus d'estructura que tinguin (Colén *et al.*, citat a Blanch *et al.*, 2008, p.38):

- **Tancada:** si el professor o professora determina l'índex de continguts.
- **Oberta:** si és el discent qui decideix la seva composició i ordenació.
- **Mixta:** si la seva estructura és fruit d'un consens entre docents i discents.

Si la selecció d'evidències i la seva estructuració ja exigeixen una lectura crítica d'allò realitzat, l'autoavaluació del procés possiblement és la part més exigent i fonamental de la carpeta d'aprenentatge. La reflexió sobre els propis encerts i errors, així com posar en dubte la pròpia percepció a partir de la integració de les valoracions dels altres, requereixen un pensament d'ordre superior que comporta un esforç mental important. Per tant, un dels principals rols dels docents en l'elaboració de les carpetes és ajudar als i les alumnes a “formular-se bones preguntes d'autoregulació per aconseguir reflexions més riques i profundes” (Beltran i Ojuel, 2016, p.35). Altres dinàmiques que poden enriquir la reflexió són aquelles basades en la interacció i col·laboració entre alumnes durant el procés d'ensenyament-aprenentatge (Klenowski, citat a Blanch *et al.*, 2008, p.28).

Aquest tipus d'avaluació personal, qualitativa i interpretativa ofereix un marc respectuós amb els diferents ritmes i dinàmiques d'aprenentatge presents a l'aula. Té, per tant, un caràcter plural que afavoreix l'atenció a la diversitat. Al seu torn, aquest caràcter interpretatiu pot conduir a conflictes i interpretacions esbiaixades.

Eva Gregori (2015, p.20) adverteix sobre alguns factors que poden debilitar la validesa d'una avaluació basada en la carpeta d'aprenentatge: No definir bé els objectius i acceptar qualsevol evidència com a representativa d'una pràctica autèntica, la manca d'uns criteris d'avaluació que orientin sobre la seva pertinença, transparència i coherència i la manca d'acord entre les parts involucrades sobre l'estructura de la carpeta.

Pel que fa al format de la carpeta es pot ajustar a les característiques de l'àmbit, a les necessitats de la dinàmica i el context o a les competències específiques que es vulguin treballar. Tradicionalment aquesta s'ha presentat en format escrit i com un recull de papers, fet que li ha donat el nom de carpeta. Actualment també s'utilitza molt el format electrònic, especialment si la carpeta es treballa en equip, ja que en facilita l'edició i la compartició. Al marge del suport, en un context d'exploració creativa és interessant que la carpeta esdevingui una modalitat narrativa que capturi “la dimensió, riquesa i rellevància de l'aprenentatge de l'estudiant” (Blanch *et al.*, 2008, p.13) i que el llenguatge emprat es pugui ajustar als seus interessos i manera de pensar.

Per últim, evidenciar que, a banda d'enriquir l'avaluació, regular l'aprenentatge i profunditzar en les singularitats de cada alumne, un bon ús de la carpeta d'aprenentatge obliga a introduir canvis pedagògics a la dinàmica de l'ensenyament-aprenentatge. El disseny de les activitats ha de fomentar el desenvolupament de processos competencials i la creació d'evidències de realització i de resultat. També ha d'introduir o potenciar el diàleg, per reflexionar plegats, i l'avaluació entre iguals, per incorporar les perspectives alienes. La temporització de les sessions també s'ha de veure afectada per donar espai al registre i la reflexió. I finalment, considerar més espais per a les tutories i els retorns qualitatius que ajudaran a orientar cadascun dels processos d'aprenentatge.

## 4. PROPOSTA DE MILLORA PEDAGÒGICA

---

### 4.1. INTRODUCCIÓ

Per millorar la qualitat i la presència del procés creatiu en l'ensenyament-aprenentatge cal començar per avaluar-lo. L'avaluació determina allò que aprenem i la manera en què ho fem. Per aquest motiu, i en resposta al diagnòstic i a la recerca, es planteja un mètode d'avaluació continu i integrat que tingui en compte les evidències d'aprenentatge que es produeixen al llarg d'un procés. A més, es presenta en una formulació creativa que contribueixi a la motivació intrínseca de l'alumnat del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny i a les competències artístiques de l'especialitat. L'objectiu no és substituir els mètodes d'avaluació actuals sinó enriquir els instruments de valoració disponibles i provocar la revisió i l'ajust d'algunes pràctiques considerades insuficients.

El sistema d'avaluació que es proposa està fonamentat en els principis pedagògics de les carpetes d'aprenentatge i es formalitza a través de la relatoria gràfica, una metodologia vinculada al pensament visual. Per tal de sistematitzar la seva implementació es considera oportú l'ús d'una llibreta on recollir evidències durant el procés d'aprenentatge. Aquesta llibreta se l'ha anomenat diari visual, ja que combina les característiques dels quaderns d'esbossos –habituals en els processos artístics– amb les notes autobiogràfiques i reflexives pròpies dels diaris de classe.

Sense oblidar que la carpeta d'aprenentatge és sempre un recurs per assolir quelcom diferent de la seva producció (Gregori, 2009, p.16), aquesta proposta també vol reflexionar sobre l'adequació de la forma al recurs i al context. En aquest sentit, un dels aspectes singulars de la proposta és l'ús del pensament visual com a llenguatge per narrar l'aprenentatge. Convé aclarir que, malgrat el nom, el pensament visual no prescindeix del text, només en proposa un ús sintètic i menys lineal. A la vegada, planteja una relació amb les imatges que esdevingui significativa i no reiterativa. Així, el format del relatograma substitueix el de la carpeta, malgrat mantenir-ne els principis pedagògics i afegir-ne de nous. Com diuen Blanch et al. (2008, p.53) "l'elaboració de narratives que combinin reflexivament text i imatge (diaris visuals) és molt adient per a la documentació longitudinal de processos d'aprenentatge en situacions de laboratori, treball de camp, pràctiques, assignatures de taller, etc.". I en aquests processos d'aprenentatge s'hi podria incloure el desenvolupament de projectes de caire creatiu, activitats de tipus participatiu, experimentacions gràfiques o experiències culturals, entre moltes altres.

A manera de síntesi i per orientar els següents passos a continuació es presenta un model d'actuació per al disseny de la proposta:



**Taula 2***Model d'actuació*

<b>QUÈ</b>	Introduir un mètode d'avaluació de i per a l'aprenentatge des del pensament visual.
<b>PER QUÈ</b>	Manca d'atenció al procés d'aprenentatge i manca de processos d'avaluació formadora i formativa.
<b>PER A QUÈ</b>	Enriquir el procés creatiu i l'autonomia de l'alumnat.
<b>QUAN</b>	Amb caràcter permanent i de manera progressiva durant el batxillerat.
<b>ON</b>	Al batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny de l'Institut XXV Olimpíada.
<b>COM</b>	Sistematització del diari visual i de la relatógrafa d'aprenentatge. Projectes més complexes i contextualitzats. Dinàmiques interactives. Rúbriques més desenvolupades. Auto i Coavaluació. Temps a l'aula per recollir evidències i reflexionar sobre l'aprenentatge.
<b>QUI</b>	Els professors i professores del Departament d'Educació Visual i Plàstica.
<b>AMB QUÈ</b>	El principal recurs necessari és el temps, que condicionarà la programació didàctica. Com a recurs material caldrà accés a software de creació i edició d'imatge, disponibles a l'Aula Mac, i connexió a internet. No es requerirà recursos econòmics. Pot requerir temps de formació.

**Adaptat de:** Ander-Egg, citat a Romero, V. (s.d, p.25)

## 4.2. OBJECTIUS DE LA PROPOSTA

**Objectiu general:** Sistematitzar l'ús del diari visual i la relatoria gràfica com a mètodes per regular l'ensenyament-aprenentatge al batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny.

**Objectiu específic 1:** Treballar el procés creatiu com a evidència de l'aprenentatge més enllà dels resultats.

**Objectiu específic 2:** Introduir una avaluació contínua, integrada, competencial, inclusiva, formativa i creativa.

## 4.3. DESCRIPCIÓ DE LA PROPOSTA

Quan als objectius de la proposta es parla de sistematitzar l'ús del relatógrafa i el diari visual es fa en referència a la planificació didàctica que requereix la seva implementació. Com qualsevol mètode avaluat, el relatógrafa és una síntesi crítica d'un procés determinat. Per elaborar-lo és necessari participar en activitats que afavoreixin la recollida d'evidències i disposar d'un suport on recollir-les i d'un mètode de registre. Per tant, la planificació ha de poder definir les característiques i els objectius

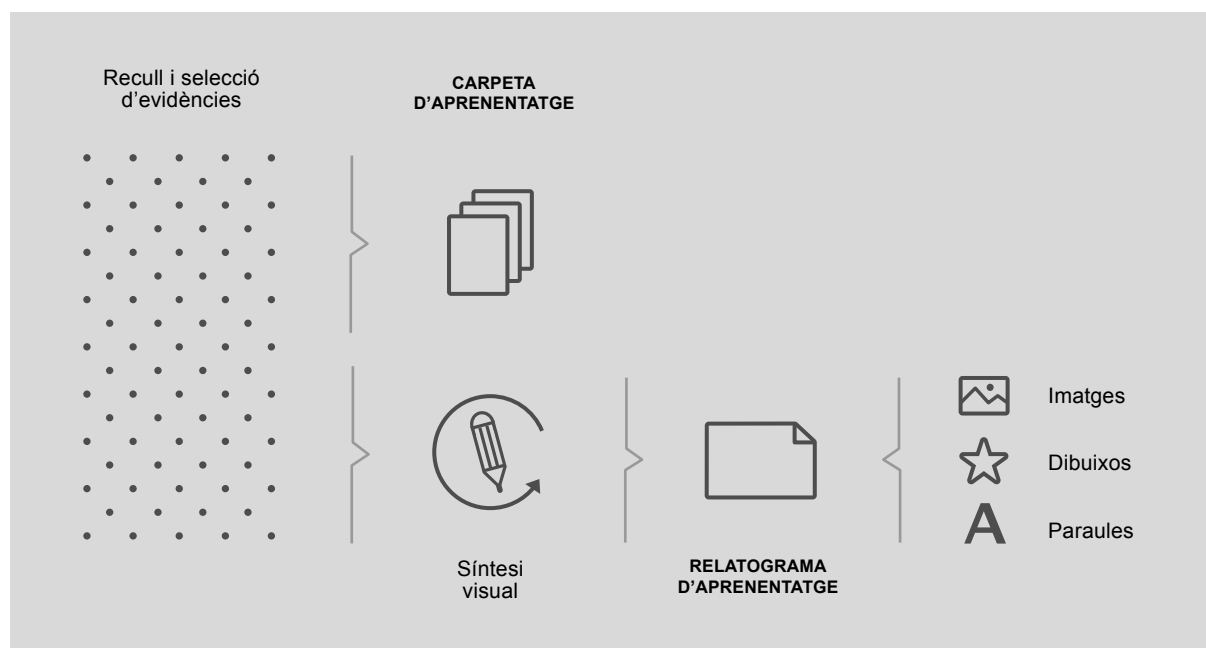
didàctics de cadascuna de les eines, quina relació s'estableix entre elles en el transcurs de l'aprenentatge, com contribueixen al marc competencial i quins criteris d'avaluació s'hi poden associar. En un nivell superior, també caldrà definir unes fases d'implementació i un sistema per avaluar el seu impacte pedagògic al llarg del temps.

#### 4.3.1. Enfoc didàctic

Un relatograma de l'aprenentatge és una forma de relatoria crítica sobre el propi procés formatiu que utilitza el pensament gràfic per organitzar i exposar la informació. A diferència d'una carpeta d'aprenentatge, el relatograma no aporta una selecció tangible d'evidències sinó que en fa una interpretació crítica mitjançant el dibuix i el text. La documentació queda al diari visual i el relatograma reconstrueix i sintetitza el més rellevant de l'aprenentatge per compartir-ho amb els altres. En l'esforç de conceptualitzar visualment les idees es produeix una comprensió més profunda d'aquestes (INTEF, 2017).

La relatoria gràfica que habitualment s'aplica al registre de seminaris, congressos i assemblees té un caràcter purament descriptiu. L'autor o l'autora escolta, sintetitza, estructura i registra les idees que considera rellevants. Per bé que es proposa una formalització en total sintonia amb aquest concepte de relatoria gràfica, la present proposta pedagògica s'acull als principis de la relatoria crítica que descriu Arboleda (2015, p.15) i que prové de la seva formulació com a text acadèmic:

La relatoria crítica és un tipus de text expositiu-argumentatiu mitjançant el qual es descriuen, analitzen, interpreten, avaluen i generen idees, afirmacions, conceptes o tòpics rellevants en un text, situació o objecte d'estudi, assumint una posició personal, sostinguda per arguments fiables.



**Fig. 5: La carpeta i el relatograma d'aprenentatge.**

Diferències en la formalització de la carpeta i el relatograma d'aprenentatge. *Gràfic d'elaboració pròpia.*

Des del punt de vista dels objectius pedagògics d'aquest projecte, el que és rellevant no són les habilitats de registre d'activitats en directe –que també es treballaran al diari visual– sinó les capacitats d'anàlisi, avaluació i apropiació crítica del coneixement al final d'un procés i amb caràcter retrospectiu. El relatograma de l'aprenentatge es tracta, doncs, d'una activitat complexa fonamentada en els processos cognitius d'ordre superior descrits a la taxonomia revisada de Bloom: analitzar i avaluar per després sintetitzar d'una manera creativa (crear). A més, tractant-se d'una activitat interpretativa sobre un procés propi, és molt fàcil que el punt de vista personal exerceixi un biaix important en el resultat. Per això és de gran importància incorporar valoracions qualitatives dels altres a través de la coavaluació. Assolir un pensament crític és un altre aprenentatge de gran complexitat que requereix desenvolupar una actitud oberta, flexible i empàtica que permeti participar d'una construcció col·lectiva del coneixement. El relatograma d'aprenentatge, en resum, és un comentari visual, reflexiu i sintètic de les evidències recollides al diari visual.

El diari visual és una proposta que facilita la construcció del relatograma i que centralitza i visualitza la importància del procés. Una carpeta d'aprenentatge tradicional és el recull d'evidències provinents de diferents activitats registrades en diferents suports. El diari visual és una proposta per unificar aquesta recollida tot aprofitant la inèrcia dels quaderns d'esbossos, àmpliament estesos en l'àmbit creatiu. Com s'ha pogut observar durant el Pràcticum, una part important de l'alumnat del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny de l'Institut XXV Olimpíada ja usa l'sketchbook per iniciativa pròpia. A més de l'ús personal que cada estudiant li doni a l'hora de desenvolupar el seu treball, la sistematització del diari visual requereix orientar el registre d'evidències a partir d'uns objectius d'aprenentatge compartits que garanteixin uns continguts mínims al relatograma. La manera de fer-ho i organitzar-ho ha de ser responsabilitat de l'alumne per tal que l'eina s'adeqüi als seus interessos, a la seva creativitat i a les seves estratègies d'aprenentatge.

#### **4.3.2. Objectius didàctics**

##### **Objectius per a la construcció d'un relatograma d'aprenentatge orientats a l'alumnat:**

- Distingir i recollir els diferents tipus d'evidències.
- Usar els criteris d'avaluació per planificar la tasca
- Reconèixer els objectius d'aprenentatge per poder emetre valoracions sobre el propi procés.
- Desenvolupar habilitats d'anàlisi, avaluació i síntesi sobre el propi procés d'aprenentatge.
- Reconstruir narrativament l'aprenentatge d'acord amb una selecció d'evidències i argumentar-ne la tria i organització.
- Demostrar estratègies i habilitats de pensament visual per comunicar els aprenentatges.

- Categoritzar i jerarquitzar la informació mitjançant el text, el dibuix o una combinació dels dos.
- Usar organitzadors gràfics per establir patrons o relacions entre conceptes.
- Usar el dibuix per comunicar l'essència de les idees i no els seus atributs superficials.
- Avaluar a partir d'indicadors el treball dels altres tot emetent valoracions qualitatives amb respecte i empatia.
- Saber integrar les opinions dels altres per enriquir el punt de vista propi.
- Desenvolupar l'escolta activa.
- Adquirir autonomia en l'aprenentatge: anticipar, planificar i corregir.

#### **Objectius per a la construcció d'un relatograma d'aprenentatge orientats al professorat:**

- Dissenyar activitats d'aprenentatge que generin evidències de procés i de producte.
- Comunicar els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació de les activitats i regular la percepció que en tenen els i les alumnes.
- Conèixer millor les particularitats de cada alumne i alumna a través del seu diari visual i dels seus relatogrames.
- Regular el procés d'ensenyament a partir de les impressions i evidències de l'alumnat.
- Fomentar el diàleg sobre les estratègies d'aprenentatge utilitzades pels altres.
- Fomentar el diàleg i la confluència de punts de vista en el procés d'avaluació.
- Incorporar la validesa de l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals a l'avaluació sumativa.
- Transferir progressivament el control de l'activitat d'aprenentatge a l'alumnat.

#### **4.3.3. Estructura**

L'estructura conceptual d'un relatograma d'aprenentatge s'entén com una relació d'evidències basada en uns criteris que els docents presenten a l'alumnat a l'inici del procés. En definir-la es posen de manifest les intencions i accions educatives subjacents a l'eina i es responsabilitza a l'autor o autora de la seva avaluació (Blanch *et al.*, 2008, p.25).

Aquí es proposa una estructura de tipus mixt formada per evidències obligatòries, opcionals i lliures. El format mixt ofereix orientació i certesa a l'alumnat sobre els continguts mínims que s'esperen al relatograma, permetent-los centrar-se en la ja complexa activitat d'anàlisi, avaluació i síntesi. Les evidències opcionals fomenten l'autonomia mitjançant la reflexió i profundització en altres aprenentatges considerats rellevants però no decisius. A la vegada que, pel seu caràcter no obligatori, respecten els diferents ritmes d'aprenentatge. Per últim, les evidències de tipus lliure permeten a l'alumnat compartir i expressar altres tipus d'experiències d'aprenentatge del seu àmbit personal i de caràcter voluntari. Han d'estar connectades al tema principal i permeten singularitzar encara més la seva proposta.

No es poden concretar les evidències sense el context d'implementació real (assignatura i unitat didàctica) però sí que es poden categoritzar segons els objectius didàctics de l'eina. Es proposen els següents tipus d'evidències formulades a partir de preguntes que s'orienten a l'alumnat:

### **Obligatòries**

- Què és el més important que he après. Argumentar tot vinculant-ho als objectius.
- Què he fet per aprendre-ho? Estratègies, processos, planificació, avaluació.
- Què he après dels altres? Com m'ha ajudat?
- Inputs directes (consells/avaluacions)
- Inputs indirectes (discussions a l'aula)
- Inputs externs (converses, referents, recerca, troballes)
- Què sabia abans de començar sobre el tema?
- Quins èxits he assolit?
- Quines dificultats que he tingut?
- Les he superat?
- Si: Com? No: Com podria millorar-ho? (Auto/Co/Heteroavaluació)

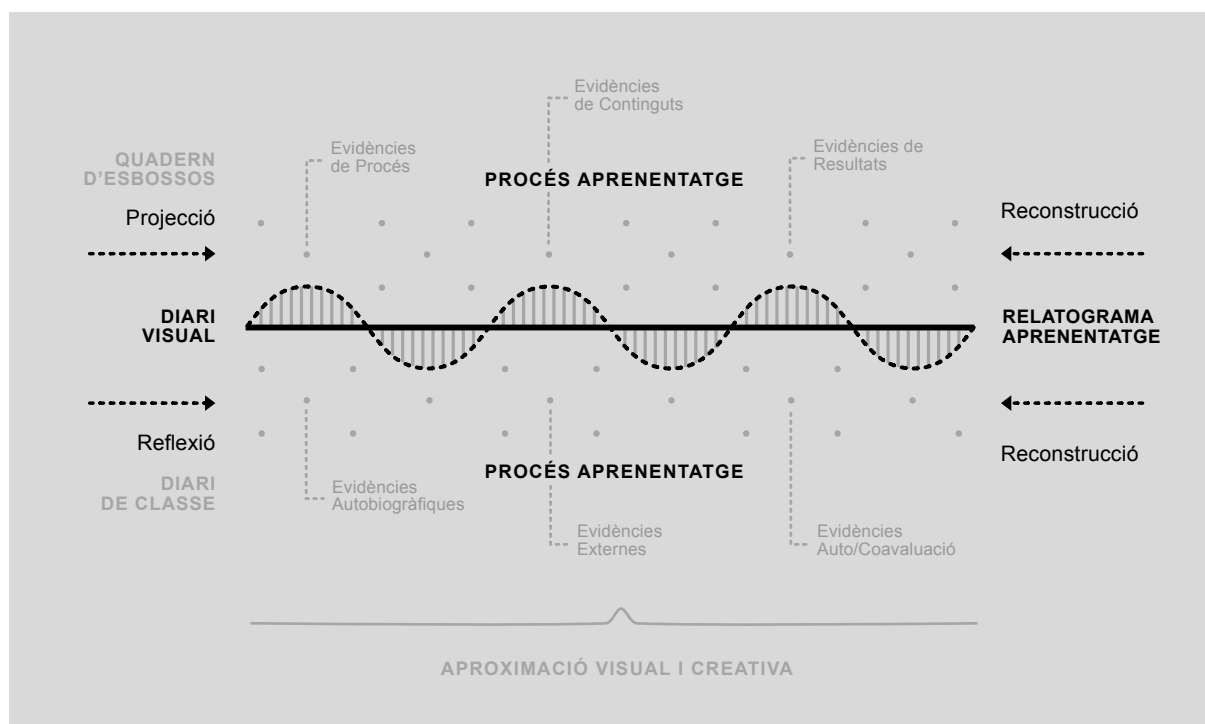
### **Opcionals**

- Com podria millorar els presents aprenentatges?
- Quin recurs o estratègia usada per algun/a company/a m'hauria anat bé? Per què?

- Què és el que més m'ha cridat l'atenció durant tot el procés?
- Què més m'agradaria saber relacionat amb aquest tema?
- M'ha quedat algun dubte? Quin/s?

## Lliures

- Vull aportar alguna reflexió o experiència més? Argumenta'n la pertinència.



**Fig. 6: Funcions pedagògiques del diari visual i el relatograma d'aprenentatge.**

El diari visual (com a síntesi de les funcions del quadern d'esbossos i el diari de classe) i el relatograma d'aprenentatge es relacionen a través de les evidències i a partir de les accions de projecció, reflexió i reconstrucció. *Gràfic d'elaboració pròpia.*

### 4.3.4. Procediment

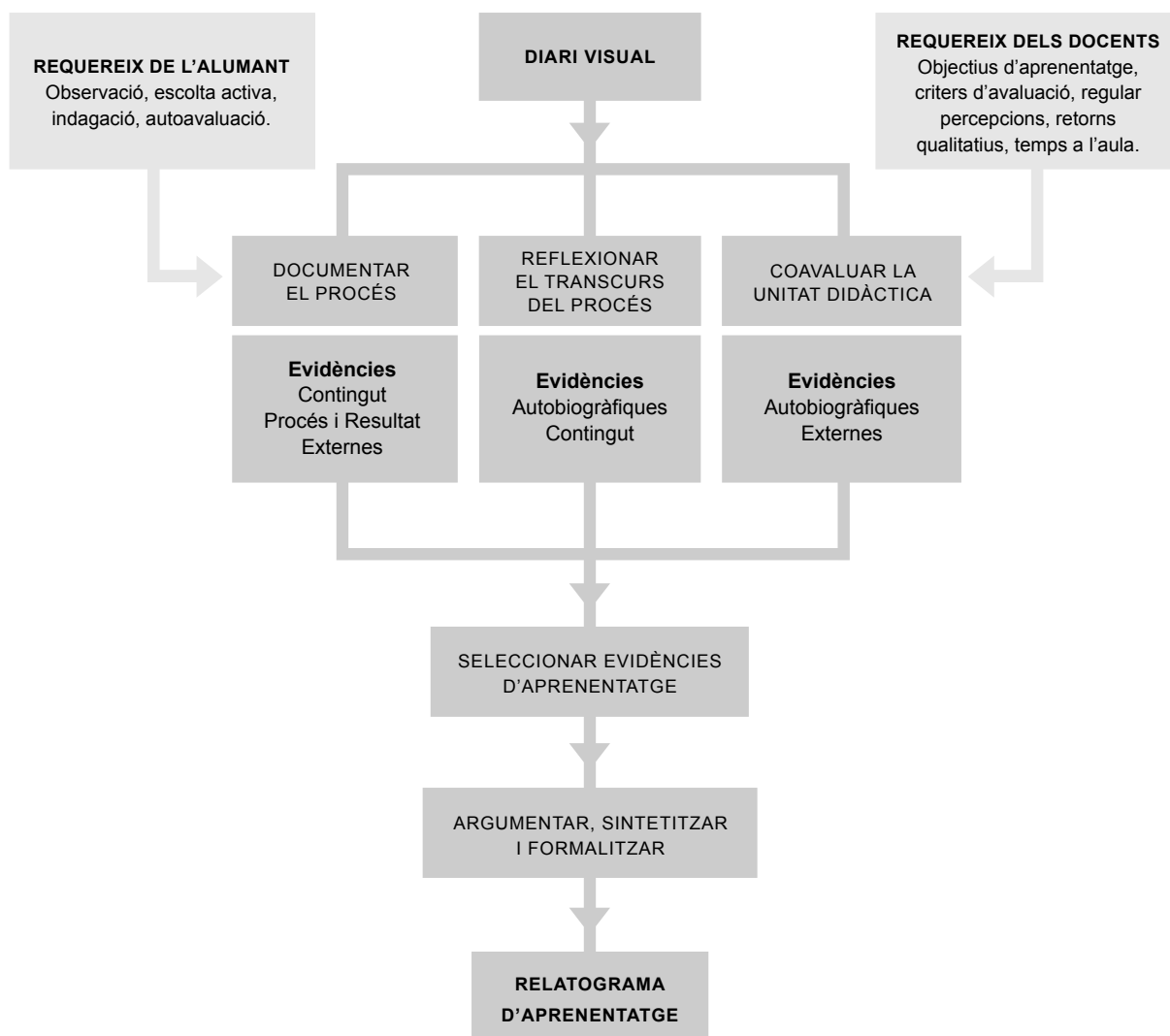
La construcció d'un relatograma comença al diari visual, on es combina la documentació del procés creatiu amb una reflexió periòdica sobre com succeeix l'aprenentatge. El registre té una temporització determinada per l'abast del relatograma i està condicionat pels objectius, les activitats didàctiques, l'observació, l'escolta i el temps que se li dedica a l'aula. El procediment per elaborar el relatograma pot ser el següent:

- **Documentar evidències** durant el desenvolupament dels projectes.  
Poden ser de continguts, de procés, de resultat, autobiogràfiques i externes.

- **Reflexionar sobre experiències i situacions d'aprenentatge** que han tingut lloc a classe.  
Valoració de la sessió registrada al diari visual a partir de certeses, dubtes, idees clau i resums.
- **Avaluar el producte final** de l'activitat, projecte o unitat didàctica.  
  
A) Emetre valoracions qualitatives per generar evidències sobre els encerts i les possibles millores.  
Això es fa mitjançant dos punts de vista:  
  
**Autoavaluació** del producte generat a l'assignatura a partir de la rúbrica.  
**Coavaluació** dels treballs dels companys i companyes a partir de la rúbrica.  
Es proposa fer-ho la coavaluació en grups cooperatius per fomentar la indagació mitjançant el diàleg i evitar personalismes. P. ex.: Grups interactius de tres estudiants. Cada grup avalua tres companys o companyes per obtenir una triangulació.  
  
B) Registrar les evidències de l'autoavaluació i de l'avaluació dels altres.  
C) Possibilitat de millorar el producte final d'acord amb les noves evidències.
- **Seleccionar les evidències d'aprenentatge** més rellevants amb relació als objectius d'aprenentatge al final del període establert. Poden ser obligatòries, opcionals i lliures.  
Caracteritzar la informació documentada i diferenciar les idees principals de les subordinades.
- **Elaborar el relatograma del propi aprenentatge**  
Sintetitzar les evidències i argumentar-ne la tria.  
Organitzar-les i registrar-les fent ús de les estratègies del pensament visual.  
Formalitzar-ho usant tècniques i recursos diferents, analògics i digitals, en sintonia o no amb l'assignatura que s'està desenvolupant.
- **Compartir-lo** amb la classe i els professors  
Publicar-lo al repositori en línia acordat: Google Sites, Moodle, etc.  
Presentar-lo de manera concisa al grup classe.

Per altra banda, és recomanable que els docents:

- Especifiquin el **propòsit** i els **objectius** del relatograma.
- Comparteixin exemples, **referents i recursos**.
- Determinin el seu **contingut**: tipus d'evidències.
- Estableixin els **criteris d'avaluació**.
- **Tutoritzin** el seu **desenvolupament** i revisin el diari visual.
- Comparteixin quin percentatge de la nota global representa i emetin una **avaluació** sumativa.
- Dediquin temps a les **valoracions qualitatives** de manera grupal.



**Fig. 7: Del diari visual al relatograma.**

Procés l'elaboració d'un relatograma d'aprenentatge i els seus requisits didàctics. *Gràfic d'elaboració pròpia*

#### 4.3.5. Competències

Els procediments i les actituds vinculades a l'elaboració dels relatogrames d'aprenentatge i a l'ús continuat del diari visual contribueixen al desenvolupament de les següents competències:

##### Generals

- **Competència comunicativa:** El pensament visual contribueix als fonaments del llenguatge visual com a recurs per comunicar els aprenentatges i les seves característiques contextuais.
- **Competència en gestió i tractament de la informació:** El treball amb evidències permet desenvolupar capacitats i destreses per registrar, seleccionar i analitzar informació de diferents tipus.



- **Competència digital:** El recull d'evidències i la formalització del relatograma mobilitza destreses associades a l'edició d'imatges digitals i a processos de treball analògic-digitals.
- **Competència en recerca:** Fomentar el procés com a part imprescindible de l'aprenentatge ajuda a elaborar respostes més complexes i d'una manera lògica als problemes. Mentre que l'elaboració del relatograma d'aprenentatge esdevé un procés de recerca en si mateix, que mobilitza coneixements i recursos mitjançant un mètode reflexiu.
- **Competència personal i interpersonal:** Reconstruir el propi aprenentatge afavoreix l'autoconeixement, mentre que recollir evidències dels companys i companyes i emetre valoracions qualitatives amb respecte i empatia col·labora al desenvolupament interpersonal.

### Específiques

- **Competència comunicativa visual i audiovisual:** Concreta la competència general comunicativa en l'àmbit visual.
- **Competència en la creativitat artística:** Utilitzar sistemàticament el diari visual col·labora a la recerca de l'expressió original de la pròpia sensibilitat mitjançant el registre d'idees i l'experimentació gràfica.
- **Competència en el domini teoricopràctic de les tècniques i procediments de la producció artística:** La sistematització del diari visual i el relatograma d'aprenentatge col·laboren de manera molt clara a desenvolupar les actituds necessàries en el procés de treball creatiu: la recerca, la planificació, l'anàlisi de la informació, el rigor, la destresa, la perseverança i el sentit crític.

### Altres

Segons Klenowski (Citat a Blanch *et al.*, 2008, p.32) els processos vinculats a les carpetes d'aprenentatge contribueixen al desenvolupament de les següents competències:

Habilitats d'alt nivell: resolució de problemes, anàlisi, síntesi, valoració i creativitat.

- Autoavaluació, **autoregulació** i crítica del propi treball.
- **Metacognició** o comprensió dels processos d'aprenentatge i valoració dels èxits i errors.
- **Reflexió** a partir de la valoració de les pròpies creences i valors.
- Millora de la **identitat** professional i compromís ètic amb la professió.

- Control i **autogestió personal**: responsabilitat i compromís amb la feina que s'ha de fer.
- Necessitat de la **formació contínua** i permanent.

#### **4.3.6. Criteris i indicadors d'avaluació**

Per avaluar els aprenentatges adquirits en l'elaboració del relatograma es proposa una rúbrica (veure pàgina 34) organitzada en tres categories: anàlisi i selecció d'evidències, reflexió i formalització. Aquestes, a la vegada, es concreten en subcategories i indicadors.

Respecte a la ponderació es prioritzen les competències analítiques, reflexives i de síntesi, que són les que responen als objectius d'aprenentatge de la tasca, per sobre de les de formalització, que es consideren secundàries i molt presents en el desenvolupament de les assignatures artístiques.

CATEGORIA	CRITERIS	EXPERT	AVANÇAT	APRENT	NOVELL	PES
ANÀLISI I SELECCIÓ D'EVIDÈNCIES	Qualitat	Totes les evidències responen a què ha après i no a què ha fet.	¾ de les evidències responen a què ha après i no a què ha fet.	½ de les evidències responen a què ha après i no a què ha fet.	¼ o menys de les evidències responen a què ha après i no a què ha fet.	15%
	Tipus	Aporta evidències de més de tres tipus, incloent-ne de provinents dels companys/es demostrant una escolta activa.	Aporta evidències de més de tres tipus, cap de provinent dels companys/es.	Aporta evidències només de tres tipus, incloent-ne o no de provinents dels companys/es.	Aporta evidències de dos o menys tipus, incloent-ne o no de provinents dels companys/es.	10%
	Completesa	Aporta evidències obligatòries, opcionals i lliures.	Aporta evidències obligatòries i opcionals.	Aporta evidències obligatòries i alguna de lliure, però cap opcional.	Només aporta evidències obligatòries.	5%
	Coherència	Totes les evidències seleccionades són coherents amb els objectius d'aprenentatge.	¾ de les evidències seleccionades són coherents amb els objectius d'aprenentatge.	½ de les evidències seleccionades són coherents amb els objectius d'aprenentatge.	¼ o menys les evidències seleccionades són coherents amb els objectius d'aprenentatge.	15%
REFLEXIÓ	Arguments	Argumenta la selecció de les evidències i les relaciona amb els objectius d'aprenentatge.	Argumenta la selecció de les evidències tot i no relacionar-les totes amb els objectius d'aprenentatge.	Argumenta la selecció d'algunes evidències relacionant-les o no amb els objectius d'aprenentatge.	No argumenta la selecció de les evidències.	15%
	Regulació	Identifica les dificultats i els errors i troba camins per superar-los.	Identifica les dificultats i els errors però li costa trobar camins per superar-los.	A vegades identifica les dificultats i els errors i li costa trobar camins per superar-los.	No identifica les dificultats ni els errors.	10%
	Millora	Integra les opinions dels altres per enriquir el seu aprenentatge i especifica en què l'han ajudat.	Integra les opinions dels altres per enriquir el seu aprenentatge sense especificar en què l'han ajudat.	Li costa integrar les opinions dels altres perquè és poc flexible o perquè no entén com enriqueixen el seu aprenentatge.	Mai o gairebé mai integra opinions dels altres. És poc flexible i molt orgullós/a.	10%
FORMALITZACIÓ	Síntesi	Les reflexions visuals o escrites comuniquen idees clau i s'expressen amb claredat.	Les reflexions visuals o escrites comuniquen idees clau però no totes ho fan amb precisió.	Només algunes reflexions visuals o escrites comuniquen idees clau.	La majoria de reflexions visuals o escrites comuniquen idees poc concises.	10%
	Jerarquia	Utilitza diversos recursos del llenguatge visuals per establir categories i nivells d'importància de la informació permetent una lectura molt clara.	Utilitza alguns recursos del llenguatge visual per establir categories o nivells d'importància però alguns són confusos o no faciliten la lectura.	Malgrat utilitzar diversos recursos del llenguatge visuals, el criteri és poc comprensible i la lectura i identificació de les evidències és confusa.	Els continguts estan poc o gens jerarquitats i la lectura i identificació de les evidències resulta difícil.	5%
	Recursos	Fa un ús molt ric dels diferents recursos gràfics treballats a les assignatures i experimenta amb ells.	Fa un bon ús dels diferents recursos gràfics treballats a les assignatures.	Utilitza bé alguns recursos gràfics treballats a les assignatures i altres no.	Utilitza molt pocs recursos gràfics treballats a les assignatures i no els aplica amb coherència.	2.5%

## **4.4. IMPLEMENTACIÓ DE LA PROPOSTA**

### **4.4.1. Temporització**

Un relatograma d'aprenentatge és un exercici de síntesi important en el que cal analitzar materials diversos i activar habilitats cognitives d'ordre superior. Per ajustar l'eina a un nivell adequat per als i les alumnes de batxillerat és interessant treballar amb períodes de registre curts que no siguin complexes de sintetitzar. Per aquest motiu, es proposa relatogramar els aprenentatges compresos en una unitat didàctica, que sol desenvolupar-se en una mitjana de deu sessions. El marc referencial d'una unitat didàctica també permet gestionar un àmbit conceptual reduït i un nombre d'evidències raonable.

Segons les característiques del grup, a 2n de batxillerat es pot experimentar amb períodes de temps més llargs o amb el creuament d'assignatures per treballar amb més quantitat i varietat d'evidències. Això forçaria operacions cognitives de major complexitat i fomentaria una major comprensió de la transversalitat del coneixement.

### **4.4.2. Orbitació**

El relatograma d'aprenentatge dona resposta a uns problemes que afecten el batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny de manera general. Les estratègies que activa estan relacionades amb la manera de treballar el procés creatiu i amb la manera d'aprendre. Per tant, és una eina transversal.

Prenent el referent de la carpeta d'aprenentatge, aquesta es sol aplicar en un període relativament llarg (un trimestre o un curs) i en una mateixa assignatura. Aquí es proposa que el relatograma d'aprenentatge pugui orbitar entre les diferents assignatures de l'àmbit artístic de manera ininterrompuda durant el transcurs del curs i sense encavalcar-se. Això obeeix a les següents raons:

- Es busca fomentar una metodologia de treball en tot l'àmbit artístic i no exclusivament en una assignatura concreta.
- Realitzar relatogrames d'aprenentatge a cada assignatura i de manera simultània suposaria una càrrega de treball molt poc assumible i amb resultats, probablement, negatius.
- Treballar un relatograma d'aprenentatge a cada unitat didàctica de la mateixa assignatura pot resultar repetitiu i desmotivador. Els continguts i evidències de les diferents assignatures ofereixen perspectives noves cada vegada i permeten variacions de fons i de forma.
- Algunes assignatures aporten continguts que també esdevenen recursos per a la formalització del relatograma i pot resultar interessant fer-ho coincidir en la programació.
- L'orbitació en les diferents assignatures permet anar introduint una metodologia de manera capil·lar

a tot l'àmbit i monitorar a curt termini el desenvolupament dels aprenentatges de cada unitat didàctica amb i sense relatograma.

- Les unitats didàctiques de les diferents assignatures no solen acabar i començar al mateix moment. Tanmateix, no és incompatible estar finalitzant un relatograma mentre es comença a recollir evidències per elaborar-ne un altre.

#### **4.4.3. Activitat inicial**

Aprendre a reconèixer les evidències d'aprenentatge i a usar el pensament visual amb fluïdesa no és una tasca immediata. Probablement, la majoria de l'alumnat necessitarà tot el primer curs del batxillerat per adquirir un nivell satisfactori de reflexió sobre els aprenentatges. Per familiaritzar-se amb l'eina i la metodologia a l'inici del cicle, a més de l'exposició de la metodologia i de referents, es proposa una activitat inicial de menor complexitat: un relatograma autobiogràfic.

Es tractaria d'un exercici de memòria i reflexió per recollir aquells moments de l'escolarització que cadascú consideri que l'han marcat positivament o negativament i que els vulguin compartir amb el altres. Es tractaria de registrar aprenentatges, idees clau, persones, llocs, situacions i organitzar-les amb un criteri.

És una activitat que es pot incloure dins d'una unitat didàctica de l'assignatura de Cultura Audiovisual per parlar de narratives gràfiques no lineals o de visualització de la informació. També pot encaixar en una activitat inicial de l'assignatura de Dibuix Artístic. Una temporització de quatre hores és suficient per presentar l'activitat i els referents, elaborar el relatograma i compartir-lo amb el grup-classe. A més, tractant-se d'una activitat a l'inici del cicle, aquesta també té l'objectiu de funcionar com a dinàmica de presentació d'un grup que és de nova configuració.

#### **4.4.4. Assignatures i continguts clau**

Com es comentava a l'apartat 4.4.2., hi ha alguns continguts del currículum que contribueixen a la formalització del relatograma tot aportant recursos vinculats al pensament gràfic i al llenguatge visual. No es considera imprescindible fer coincidir l'elaboració de relatogrames amb aquests continguts però sí evidenciar la seva connexió en el moment de treballar-los. A continuació es fa un llistat de les assignatures i els continguts considerats clau:

##### **Cultura Audiovisual**

- Reflexió sobre el pensament i la sintaxi visual i audiovisual. Valoració dels elements relatius a la percepció: sensació i memòria visual.
- Caracterització dels components expressius i comunicatius de la imatge. Distinció entre la lectura

denotativa i connotativa de les imatges. Definició d'icona, símbol i signe.

- La narració i la continuïtat temporal i espacial.

### **Dibuix Artístic**

- Representació gràficoplàstica amb intencionalitat descriptiva, esquemàtica i simbòlica.
- Representació gràficoplàstica de la realitat i de les idees.

### **Disseny**

- Coneixement i aplicació pràctica dels elements estructurals i compositius del llenguatge visual: la repetició, l'ordenació i la composició modular, la simetria, el dinamisme i la desconnexió.
- Coneixement i ús de la tipografia en la composició gràfica: famílies tipogràfiques, coherència gràfica i taca gràfica.
- Coneixement de les nocions bàsiques de composició i maquetació i aplicació en el disseny de cartells, díptics i altres tipus de publicacions.

### **Tècniques d'expressió gràficoplàstica**

- Identificació i caracterització dels elements bàsics del llenguatge visual i plàstic: punt, línia, pla, taca, forma, color, textura visual i tàctil, equilibri, moviment, pes visual, direccions, ritme, proporcions, simetria.
- Experimentació de sistemes discursius en l'actuació plàstica bidimensional d'acord amb finalitats comunicatives diverses.

## **4.5. VIABILITAT DE LA IMPLEMENTACIÓ**

La implementació del relatograma d'aprenentatge en el context del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny de l'Institut XXV Olimpíada es considera altament viable. La proposta està dissenyada a partir d'un diagnòstic concret i s'ha tingut en compte tant la realitat del centre com la del Departament d'EViP. Això no obstant, hi ha una sèrie de factors extrínsecs que poden condicionar la seva implementació. S'enumeren els següents:

**Factors que poden influir positivament en la implementació:**

- La proposta és una evolució d'una eina pedagògica que ja s'utilitza en alguna assignatura: l'àlbum o dossier. Per tant, hi ha uns coneixements previs que poden afavorir la recepció dels nous.
- No requereix recursos materials, tècnics ni d'infraestructura.
- Pot requerir recursos humans derivats de formació però el centre afavoreix l'impuls de l'àmbit artístic, especialment al batxillerat, a causa de la seva caracterització.
- Malgrat que hi ha sensibilitats pedagògiques diferents al Departament d'EViP, d'una banda l'eina busca una implicació activa de l'alumnat i, de l'altra, és prou flexible per integrar-se a la manera de fer de cada docent si es consensuen objectius i criteris d'avaluació.
- El fet d'implementar-se a l'inici d'una nova etapa formativa i de caràcter no obligatori pot afavorir-ne la recepció per part de l'alumnat.

#### **Factors que poden influir negativament en la implementació:**

- Requereix activitats que permetin recollir evidències i disposar de temps a l'aula. Caldrà modificar les programacions i unitats didàctiques, completant les activitats i reduint o reorganitzant continguts per guanyar espai. La poca cultura de treball en equip del Departament d'EViP pot entorpir aquesta tasca que requereix temps i esforç.
- Durant la implementació, els docents tindran l'esforç extra de monitorar el funcionament i avaluar-ne els resultats.
- Necessita de la implicació dels estudiants, a qui es demana un esforç i constància extra. Per aquest motiu, cal balancejar bé la càrrega de feina, que no hauria de suposar un increment massa significatiu respecte el plantejament anterior.

#### **4.6. AVALUACIÓ DE LA PROPOSTA**

La fase de disseny ha donat resposta a un diagnòstic i a uns objectius de millora mitjançant la proposta d'una estratègia pedagògica nova: la implementació del relatograma d'aprenentatge per millorar l'avaluació i el procés creatiu al batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny.

Per tal d'avaluar l'impacte de la proposta és important establir uns indicadors i poder fer un seguiment dels objectius associats. A partir del Manual d'avaluació de projectes i programes educatius del Consell Superior d'Avaluació del Departament d'Ensenyament (Ranchal, 2016), es proposen dues fases d'avaluació:

- Fase diagnòstica per validar la coherència i viabilitat de la proposta abans d'implementar-la.
- Fase sumativa per quantificar els resultats a llarg termini mitjançant indicadors de progrés.

**Fase diagnòstica:** Es proposa un qüestionari de control:

**Taula 3.** Qüestionari de control de coherència i viabilitat de la implementació

ÍTEM	SI/NO	OBSERVACIONS
<b>Disseny</b>		
La proposta dóna resposta a les necessitats detectades?		
Està associada a unes competències?		
Les condicions d'accés de l'alumnat al projecte són les necessàries per cursar-lo amb aprofitament?		
Hi ha indicadors de progrés que permetin fer el seguiment formatiu de l'alumnat?		
<b>Recursos humans</b>		
Tots els membres del departament tenen coneixement de les funcions a realitzar i dels objectius a assolir?		
Hi ha necessitats de formació? Està previst un calendari formatiu?		
<b>Recursos metodològics i organitzatius</b>		
La planificació didàctica està adaptada a la nova metodologia? Hi ha un pla de treball per adaptar-la?		
Hi ha espais definits per compartir experiències de la implementació entre els membres del departament?		

### Fase sumativa

Per avaluar els resultats de la implementació es proposen uns indicadors d'avaluació i una rúbrica d'aplicació trimestral que permeti dos nivells de seguiment:

L'evolució del valor mitjà d'assoliment de cada competència en les diferents promocions en un marge de tres anys. Té per objectiu constatar que la millora pedagògica té solidesa.

L'evolució individual del nivell d'assoliment de cada competència. Té per objectiu constatar la millora i manteniment de l'alumne i aconseguir una avaluació global més rica per a cada estudiant.



Com ja s'ha repetit en més d'una ocasió, l'objectiu de la proposta pedagògica no és aprendre a fer relatogrames sinó fer relatogrames per aprendre. Es pretén introduir la funció reguladora de l'avaluació per millorar el procés creatiu i desenvolupar autonomia en la gestió de l'aprenentatge. D'aquesta manera s'han establert dues categories d'avaluació –autonomia i creativitat– amb tres indicadors cadascuna.

CATEGORIA	INDICADORS	4 / EXPERT	3 / AVANÇAT	2 / APRENT	1 / NOVELL
<b>AUTONOMIA</b> Afrontar el propi aprenentatge amb responsabilitat, creativitat i sentit crític i ser capaç de regular-lo.	<b>CA1.</b> Buscar, seleccionar i proposar alternatives a les dificultats d'aprenentatge.	Busca, selecciona i proposa sempre alternatives exitoses a les dificultats.	Busca, selecciona i proposa alternatives a les dificultats i poques vegades necessita ajuda per fer-ho amb èxit.	Busca i proposa alternatives a les dificultats però habitualment depèn dels altres per fer-ho amb èxit.	Li costa proposar alternatives a les dificultats. Depèn totalment dels altres per resoldre-les.
	<b>CA2.</b> Avaluar el propi treball, extreure'n conclusions i valorar possibles millores.	Avalua el seu propi treball amb els criteris correctes i sempre n'extrau conclusions i propostes de millora vinculades als objectius d'aprenentatge.	Avalua el seu propi treball, n'extrau conclusions i a vegades proposa millores ben orientades als objectius d'aprenentatge.	Avalua el seu propi treball, n'extrau conclusions confuses i li costa proposar millores..	Li costa aplicar els criteris d'avaluació al seu propi treball. Depèn dels altres per poder millorar-lo.
	<b>CA3.</b> Mostrar iniciativa i capacitat per introduir interessos personals en el procés de treball per construir un perfil creatiu propi.	Mostra molta iniciativa i capacitat per integrar els seus interessos en el procés de treball d'una manera coherent amb els objectius d'aprenentatge.	Mostra molta iniciativa per integrar els seus interessos en el procés de treball però no sempre de manera coherent amb els objectius d'aprenentatge.	Mostra iniciativa per integrar els seus interessos en el procés de treball però li costa fer-ho de manera coherent amb els objectius d'aprenentatge.	Mostra poca iniciativa i capacitat per integrar els seus interessos en el procés de treball.
<b>CREATIVITAT</b> Assumeix el procés creatiu com a part fonamental de l'aprenentatge i d'un resultat coherent amb els objectius.	<b>CC1.</b> Dedicar temps a la planificació del projecte..	Planifica els projectes amb els passos necessaris i en acord a les seves capacitats.	Planifica els projectes amb els passos necessaris però no sempre en acord a les seves capacitats.	Planifica els projectes de manera incompleta i només necessita alguna orientació.	Necessita l'ajuda dels altres per planificar correctament els projectes i ajustar-los a les seves capacitats.
	<b>CC2.</b> Reflexionar i argumentar les decisions creatives.	Fa propostes originals que són fruit d'una reflexió i és capaç d'argumentar-les.	Fa propostes que són fruit d'una reflexió però li costa argumentar-les.	Fa propostes que són fruit de reflexions bàsiques i aporta arguments però poc elaborats.	Fa propostes previsibles i poc reflexionades. Poques vegades aporta arguments.
	<b>CC3.</b> Sintetitzar i comunicar les idees d'una manera clara en el producte final.	Els seus productes són el resultat d'una bona síntesi d'idees i es comuniquen amb claredat	Els seus productes mostren una síntesi bàsica d'idees però es comuniquen amb claredat.	Els seus productes mostren una síntesi bàsica d'idees i es comuniquen amb dificultat.	Els seus productes mostren poca capacitat de síntesi i costa entendre les seves propostes

## Evolució del valor mitjà d'assoliment de cada competència en les diferents promocions

Per avaluar els resultats a llarg termini caldrà fer una avaluació inicial de referència i establir un indicador objectiu per a cada competència a tres anys vista.

Per calcular el valor mitjà de les competències es farà un recompte i selecció trimestral del nivell d'assoliment de cada competència mitjançant les següents taules:

**Taula 4.** Recompte a partir de la rúbrica (simulació):

NIVELL DE LES COMPETÈNCIES																								
Alumnes	CA1				CA2				CA3				CC1				CC2				CC3			
Alumn@1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Alumn@2	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Alumn@3	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Alumn@n	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Totals	2	1	1	0	0	2	1	1	0	1	3	0	2	1	0	1	0	3	1	0	2	0	1	1

**Taula 5.** Selecció d'alumnes a partir de la Taula 4 (simulació per a la Competència CA1):

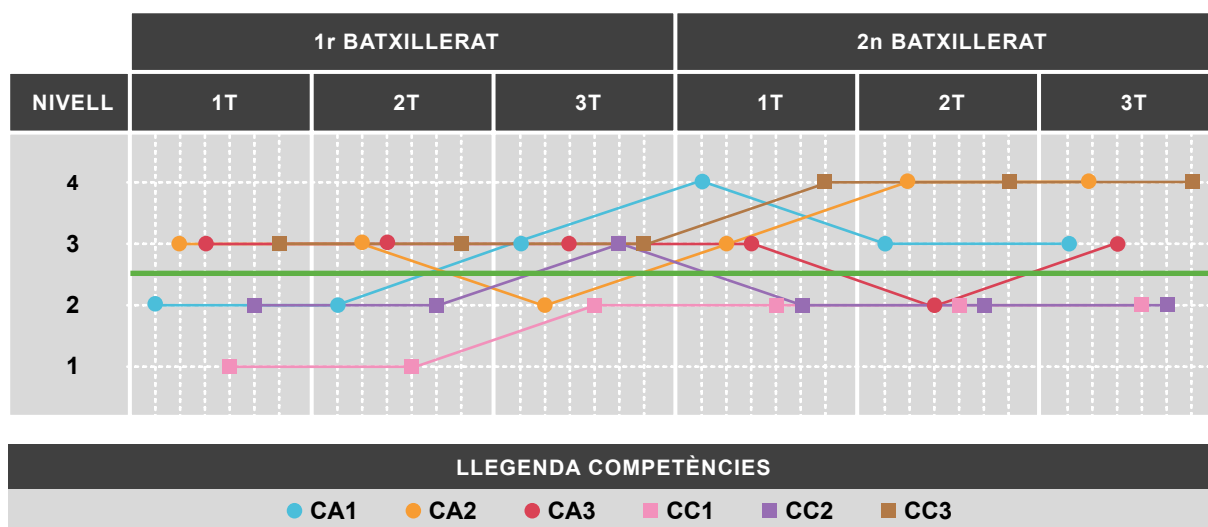
Els nivells avançat i expert es comptabilitzen com assoliments positius.

NIVELL COMPETÈNCIA	NOMBRE D'ALUMNES	SELECCIÓ
4 / Expert	5	Si
3 / Avançat	12	Si
2 / Aprenent	10	No
1 / Novell	3	No
	<b>Totals 30</b>	<b>Totals 17</b>

**Taula 6.** Valor mitjà de les competències per trimestre a partir de la Taula 2 (simulació):

COMPETÈNCIA	VALOR	INDICADOR
CA1	17/30 = 0.56	Valor mitjà = 3.25/6 = 0.54 <b>54%</b>
CA2	12/30 = 0.40	
CA3	22/30 = 0.73	
CC1	18/30 = 0.60	
CC2	10/30 = 0.33	
CC3	19/30 = 0.63	

**Taula 7.** Evolució competencial per a cada alumne durant el batxillerat construïda a partir de la Taula 1.



## 5. CONCLUSIONS

---

### I. Objectius

El relatograma d'aprenentatge és un comentari visual, reflexiu i sintètic de les evidències recollides al llarg d'un procés formatiu determinat.

El plantejament pren la forma d'una proposta avaluativa i respon al convenciment que la manera d'avaluar està molt relacionada amb la manera d'aprendre. L'elaboració d'un relatograma d'aprenentatge ens obliga a pensar en el procés que hem recorregut, què hem après i com. L'ús constant del diari visual per desenvolupar les tasques, prendre apunts, registrar idees i fer-hi experiments és el que ens permetrà seleccionar i analitzar evidències de diferents tipus. D'aquesta manera, es dona resposta a l'objectiu: Treballar el procés creatiu com a evidència de l'aprenentatge més enllà dels resultats. Amb aquesta decisió es pretén situar els processos d'anàlisi i els processos de producció a un mateix nivell d'importància.

D'altra banda, l'objectiu Introduir una avaluació contínua, integrada, competencial, inclusiva, formativa i creativa es desprèn d'un procés de treball ric, documentat, constant i personalitzat com l'anteriorment descrit. Com deia a l'inici, avaluació i model d'aprenentatge són dos elements interdependents. Deutora de la filosofia de les carpetes d'aprenentatge, la proposta es formalitza amb la peculiaritat de reinterpretar els aprenentatges mitjançant la relatoria gràfica. D'aquesta manera, s'aporta el vessant creatiu previst als objectius per tal d'adequar la forma de la proposta al context d'implementació.

La interdependència d'aquestes dues eines didàctiques –el relatograma i el diari visual–, unides a uns objectius didàctics i uns continguts que les vertebraven, esdevenen en un sistema per regular l'ensenyament-aprenentatge al batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny, que és l'objectiu principal d'aquest projecte.

### II. Flexibilitat

La proposta sorgeix per donar resposta a un diagnòstic concret, però la seva formalització es pot considerar extrapolable a diferents contextos. Com a sistema que proporciona una gran varietat d'evidències d'aprenentatge i desencadena habilitats metacognitives, es pot definir com una eina de caràcter transversal. La quantitat i el tipus d'evidències d'aprenentatge, la complexitat de les anàlisis i reflexions així com la formalització del relatograma són elements que poden adaptar-se a diferents nivells i ritmes d'aprenentatge. Això permet la seva implementació a diferents cursos a més de contribuir a l'atenció a la diversitat.

### **III. Àmbits**

El més interessant, però, és que el relatograma podria adaptar-se perfectament a disciplines no artístiques. El pensament visual no està basat en les habilitats tècniques pel dibuix sinó en les estratègies de conceptualització, organització i síntesi visual. Per bé que el factor creatiu es considera una motivació afegida per a l'alumnat del batxillerat d'Arts Visuals, Imatge i Disseny, un sistema d'avaluació que inclogui competències creatives es pot considerar altament enriquidor en qualsevol altre àmbit.

### **IV. Temps i continguts**

Dedicar temps a reflexionar sobre la feina feta és, sens dubte, una inversió des del punt de vista de l'aprenentatge. Però com tota proposta a llarg termini, topa amb les decisions a curt termini. Això és especialment evident durant el batxillerat, on els continguts estan molt pautats i l'ombra de la selectivitat plana constantment. La implementació d'una proposta com aquesta es considera molt rellevant en el context d'uns adolescents que estan donant forma a la seva personalitat adulta i al seu perfil com a estudiants superiors. Però cal ser conscients que existeix una tensió entre la seva implementació i el pragmatisme que s'imposa en aquesta etapa. Malgrat això, caldria comprovar si la introducció d'una metodologia com aquesta, amb el temps, millora el ritme de l'aprenentatge a més de la seva qualitat.

### **V. Futur**

Per concloure, és oportú subratllar que l'avaluació, la seva relació amb el procés de treball i la manera com determina el disseny d'activitats didàctiques, ha esdevingut un dels meus camps d'interès durant el transcurs del màster i en el qual no he tingut ocasió de profunditzar fins a l'elaboració d'aquest treball. D'una banda, el relatograma d'aprenentatge conclou el trajecte d'aprenentatge que vaig iniciar amb la introducció del diari visual en el curt transcurs del Pràcticum II a l'Institut XXV Olimpíada. De l'altra, és un recurs de què dispenso per encetar un aprenentatge nou, ja que en la seva aplicació de ben segur caldrà sotmetre'l a un procés d'iteració a partir de les evidències, que, en aquest cas, hauré de recollir jo.

## 6. REFERÈNCIES

---

- AINSWORTH, S., PRAIN, V. & TYTLER, R. (2011). Drawing to Learn in Science. *Science*, n.333, 1096-1097. <http://doi.org/10.1126/science.1204153>
- ARBOLEDA, J. C. (2015). La relatoría crítica y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo. *Revista Educación y Ciudad*, n.15, 21-34. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/137>
- ARNHEIM, R. (1986). *El pensamiento visual*. (Rubén Masera, trad.) Ediciones Paidós. (Obra original publicada el 1969).
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información*. Hipatia.
- BELTRAN, M. I OJUEL, M. (2016) L'ús de les carpetes d'aprenentatge per a la regulació i l'avaluació de l'assoliment de les competències. *Perspectiva escolar*, n.390, 32-36.
- BLANCH, S., BOSCO, A., GIMENO, X., GONZÁLEZ, N., FUENTES, M., JARIOT, M., ... TRAFÍ, L. (2008) *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOSERMAN, C. (2014). *Entre grafos y bits*. (Obra digital). Uvic.
- BOSERMAN, C. [UOC - Universitat Oberta de Catalunya] (28 de novembre de 2016) Taller de Dibujo y Pensamiento Visual. Cátedra Telefónica-UOC. [Arxiu de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=UU6IS5J84sc>
- CALLÍS, J. (2009) *El diari de classe: projecte i eina de desenvolupament competencial*. II Congrés Internacional UNIVEST. Universitat de Girona.
- Catalunya. DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juliol de 2008. 5183, pp. 59042-59402.
- Catalunya. ORDRE EDU/554/2008, de 19 de desembre, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació i diversos aspectes organitzatius del batxillerat i la seva adaptació a les particularitats del batxillerat a distància i del batxillerat nocturn. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 30 de desembre de 2008. 5287, pp. 94518-94556.
- COLLINS, M. (2001). *The Dialogue Journal-Sketchbook in Art Education: Developing Creative Abilities in Art Students through Mutually Self-Reflective Dialogues Between Teacher and Student* (Tesis doctoral). Concordia University, Montreal.
- GREGORI, E. (2009) La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué. *OBSERVAR*, n.3, 55-88. Universitat de Barcelona
- GREGORI, E. (2015) El problema de la validesa en la carpeta d'aprenentatge: anàlisi d'una proposta en els estudis universitaris de les arts. *OBSERVAR* n.9, 18-36. Universitat de Barcelona
- EQUIP DE DIRECCIÓ DE L'INSTITUT XXV OLIMPIADA (2019). *Programació General Anual del curs 2019-2020 de l'Institut XXV Olimpíada*. <http://institutxxvolimpiada.cat/>
- FIGUERAS, F. (12 de maig de 2020). *Diari d'un confinament, 2n ESO*. Institut Moisès Broggi. <http://institutbroggi.org/diari-dun-confinament-2n-esol/>

- GUARDIOLA, I. (25 de maig de 2020). Les aules virtuals i els 'call centers'. *Diari Ara*.  
[https://www.ara.cat/opinio/Ingrid-Guardiola-aules-virtuals-call-centre-coronavirus-covid-19\\_0\\_2457954320.html](https://www.ara.cat/opinio/Ingrid-Guardiola-aules-virtuals-call-centre-coronavirus-covid-19_0_2457954320.html)
- INSTITUT XXV OLIMPIADA (2014). *Projecte Educatiu de l'Institut XXV Olimpíada*. <http://institutxxvolimpiada.cat/>
- INTEF (27 d'abril de 2017) Vídeo 3.2. Visual Thinking y Neurociencia - Ideas Clave I #VisualMooc [video].  
<https://www.youtube.com/watch?v=oggNrnEP6KI>
- JONES, J. (12 de febrer de 2013) Leonardo da Vinci's notebooks are beautiful works of art in themselves. *The Guardian*.  
<https://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2013/feb/12/leonardo-da-vinci-notebooks-art>
- KIRWIN, L. (1990) Visual thinking: Sketchbooks from the archives of American Art. *Archives of American Art Journal*, 30, n.1/4, 155-163. [https://doi.org/10.1086/aaa.30.1\\_4.1557653](https://doi.org/10.1086/aaa.30.1_4.1557653)
- LARRALDE, G. (27 de juliol de 2017). *10 beneficios del Visual Thinking*. EnREDar y aprender.  
<http://enredarteayudaaprender.blogspot.com/2017/07/10-beneficios-del-visual-thinking.html>
- NARANJO, H. (s.d.) *Sobre el visual thinking*. Mapes mentals i visual thinking.  
[https://formadiba.diba.cat/web/sites/default/files/public\\_resources/wiki\\_prod/manuals\\_basics/089MMVT/008.html](https://formadiba.diba.cat/web/sites/default/files/public_resources/wiki_prod/manuals_basics/089MMVT/008.html)
- ORTEGA-RODAS, A. (2003). Un instrumento de evaluación en educación plástica: el C.A.B. *Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*, 293-298. Universidad de Sevilla.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- RANCHAL, F. (2016) Manual d'avaluació de projectes i programes educatius. *Documents*, n.35. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu.
- RODRÍGUEZ, J.A. (2016). *El diàleg: eina de millora de la qualitat de servei educatiu i de la cohesió social a l'Institut XXV Olimpíada de Barcelona*. <http://institutxxvolimpiada.cat/>
- ROMERO, V. (s.d). *Disseny de projectes i activitats educatives en l'àmbit no formal*. [https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752\\_EDI/EDI\\_1752\\_M02/web/html/media/fp\\_edu\\_m02\\_u7\\_pdfindex.pdf](https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_edu_m02_u7_pdfindex.pdf)
- SANMARTÍ, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
- TARABINI, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- ZABAZLA, M.A. (2004) *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

## **ANNEX**



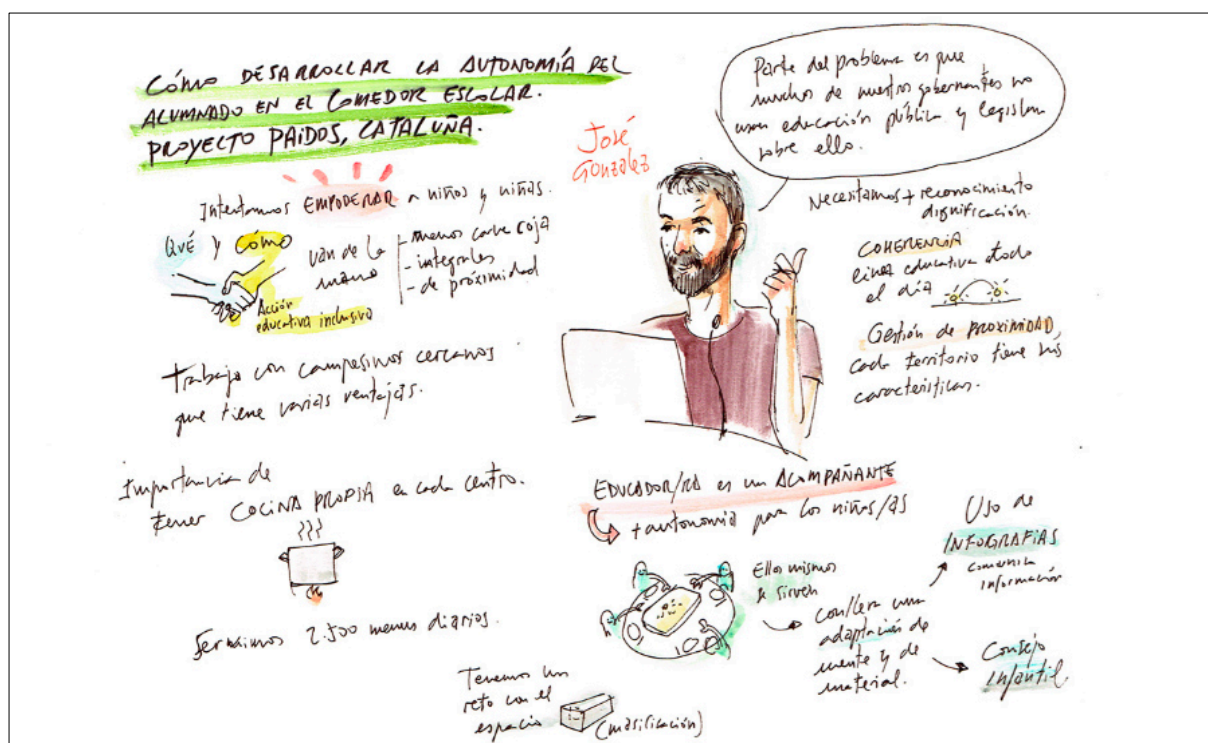


Fig.8. Alberto Muriel (2019) Relatoria gráfica de les "Jornadas Internacionales GOZO".



Fig.9. Femgarabat (s.d.) Relatoria gráfica "Feminismo vs auge de la extrema derecha".



Fig.10. Reilly Dow. (s.d.) Relatoria gràfica sobre el desenvolupament urbà. ForolVvCC.

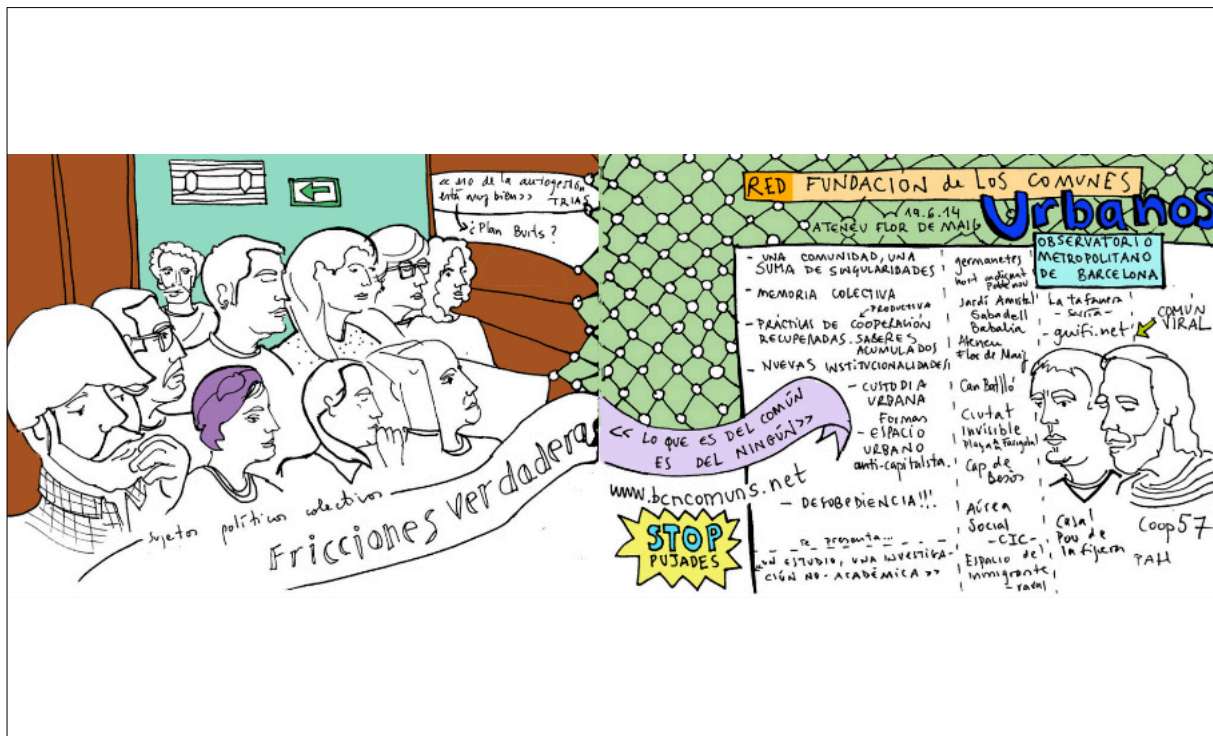


Fig.11. Carla Boserman (2014) Relatoria gràfica per a www.bcncomuns.net.